



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ  
ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΝ  
ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ  
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΥΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ»**

**ΖΕΡΒΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ**

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΖΕΡΒΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ**

A.M. 413/2014015

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΠΟΥ  
ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΥΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
----------------	-----------	----------------------

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών» του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Οι σπουδές στις επιστήμες της αγωγής έχουν καταφέρει να συνδέσουν τόσο την εργασία όσο και την επαγγελματική εξέλιξη αυτής στο χώρο της εκπαίδευσης, με την ταυτόχρονη συνδρομή των νέων τεχνολογιών που δεσπόζουν στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας που ζούμε.

Στο χώρο της εκπαίδευσης και καθώς οι ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι αποτελούν ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, καθίσταται αναγκαία η αποσαφήνιση του ρόλου τους. Καθώς η χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων συνδέεται άρρηκτα με τα πνευματικά δικαιώματα από τα οποία διέπονται, θεωρείται απαραίτητη η παράθεση του νομικού πλαισίου που τους αφορά, αλλά και κάποια παραδείγματα χρήσης ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, καθώς και πρότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο, προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της νόμιμης χρήσης τους.

Για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, σημαντική ήταν η στήριξη και η βοήθεια κάποιων ανθρώπων που θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω:

Ευχαριστώ

Τους καθηγητές και τις καθηγήτριες όλου του τμήματος για την ουσιαστική βοήθειά τους σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Όλους/ες τους/τις συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτοντας το χρόνο τους. Και όλους/ες τους/τις συμφοιτητές/τριες για όσα περάσαμε μαζί....

*Στην οικογένειά μου*

*....για το χρόνο που τους στερήθηκα*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	5
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
ABSTRACT .....	10
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
1. Εισαγωγή.....	11
2. Ανοικτή Εκπαίδευση.....	14
2.1. Ανοικτή Πρόσβαση .....	14
2.2. Ανοικτό Λογισμικό ή Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα .....	16
2.3. Παράδειγμα εφαρμογής λογισμικού ανοικτού κώδικα .....	18
2.3.1. Το eXe – eLearning XHTML editor .....	18
3. Πνευματικά Δικαιώματα .....	20
3.1. Περί πνευματικών δικαιωμάτων .....	20
3.2. Νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία .....	22
3.3. Η ελευθερία της πνευματικής ιδιοκτησίας .....	24
3.4. Ο Νόμος 2121/1993 για τα πνευματικά δικαιώματα .....	27
3.5. Η Οδηγία 2001/29 – Προστασία πνευματικών δικαιωμάτων στον ψηφιακό κόσμο .....	33
3.6. Παραδείγματα χρήσης ΑΕΠ που υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς .....	37
4. Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι.....	39
4.1. Ορισμοί – Έννοιες Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) .....	39
4.2. Χαρακτηριστικά Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) .....	41
4.3. Οφέλη των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων .....	42
4.4. Ποιότητα Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων.....	43
4.5. Εντοπισμός κατάλληλων ΑΕΠ.....	44
4.6. Εκπαιδευτικοί – Δημιουργοί ΑΕΠ.....	45
4.7. Άδειες Ανοικτού Περιεχομένου .....	46
4.8. Άδειες Creative Commons (CC) .....	48
4.9. Ενδεικτικά παραδείγματα Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων.....	52

4.9.1. Τα ψηφιακά αποθετήρια Ανοικτού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου .....	52
4.9.2. Το Φωτόδεντρο .....	56
4.9.3. Η Πλατφόρμα Open Discovery Space (ODS) .....	58
5. Εκπαιδευτική Πολιτική για την ανοικτή εκπαίδευση .....	59
5.1. Ανοικτή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική .....	59
5.2. ΑΕΠ και εκπαιδευτική πολιτική .....	61
5.3. ΑΕΠ και ανάγκες επιμόρφωσης.....	67
5.4. ΑΕΠ και προγράμματα επιμόρφωσης .....	68
5.4.1. Τα MOOCs .....	68
5.4.2. Παραδείγματα εφαρμογής από Πανεπιστήμια.....	69
5.4.3. Παραδείγματα ανοικτών επιμορφώσεων με θέμα τους ΑΕΠ .....	71
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	77
1. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	77
1.1 Εισαγωγή.....	77
1.2 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα .....	77
1.3. Ανάλυση δεδομένων .....	79
1.4 Καταλληλότητα της μεθοδολογίας.....	82
1.5 Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας .....	83
1.6 Το δείγμα της έρευνας .....	85
1.7 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου .....	92
1.8 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας .....	95
1.9 Περιορισμοί της έρευνας .....	96
2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	98
2.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση.....	98
2.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο Pearson r.....	135
2.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο Mann – Whitney (U).....	139
2.4. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis (H).....	145
2.5. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο $\chi^2$ .....	163
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	165
Βιβλιογραφία .....	178
Ελληνόγλωσση .....	178

Ξενόγλωσση .....	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	189
Ερωτηματολόγιο Έρευνας .....	189

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

A.A.E:	Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
A.E.I:	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
A.E.Π:	Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι
Δ.Κ.Μ:	Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης
E.K.T:	Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης
ΕΛ/ΛΑΚ:	Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα
N:	Νόμος
Ο.Ο.Σ.Α:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Π.Ι.	Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας
Ο.Σ.Δ.Ε.Λ:	Οργανισμός Συλλογικών Δικαιωμάτων Ελλήνων Λογοτεχνών
Π.Ι.	Πνευματική Ιδιοκτησία
Σ:	Σύνταγμα
T.E.I:	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ODS:	Open Discovery Space
OER:	Open educational Recourses
OEP:	Open Educational Practices
MOOCs:	Massive Open Online Courses
WIPO:	Διεθνής Οργανισμός Διανοητικής Ιδιοκτησίας
WORLD WIDE WEB:	Παγκόσμιος Ιστός



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο χώρος της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις της εποχής και ενσωματώνει τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο το διαδίκτυο σαν εργαλείο συλλογής και δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό που ενδεχομένως αγνοούν κατά τη χρήση και συλλογή υλικού από διάφορους πόρους που βρίσκουν ελεύθερους στο διαδίκτυο, είναι ότι αυτοί διέπονται από πνευματικά δικαιώματα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους. Επιλέχθηκε η επισκοπική έρευνα και το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση τεκμηριώνεται ο ελάχιστος αριθμός των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο θέμα. Γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο για τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας, και το βαθμό γνώσης και τήρησής τους από τους εκπαιδευτικούς. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, παρουσιάζονται αρχικά ποσοτικά και περιγραφικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και περιγράφεται το προφίλ τους όπως προέκυψε μέσα από τα ανώνυμα ερωτηματολόγια. Καταγράφονται οι απόψεις και οι γνώσεις τους σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα και τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων ως καλών πρακτικών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία αγνοούν τις έννοιες και τη χρήση των ΑΕΠ, καθώς και των πνευματικών δικαιωμάτων που τους διέπουν. Επιπλέον, δεν έχουν επιμορφωθεί σε σχετικά αντικείμενα και θεωρούν χρήσιμη μια τέτοιου είδους επιμόρφωση προτιμώντας τη δια ζώσης, αλλά και την επιμόρφωση μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με την υποστήριξη εκπαιδευτή. Για το λόγο αυτό προτείνεται και η δημιουργία ενός επιμορφωτικού προγράμματος δια βίου μάθησης που θα συμβάλλει τα μέγιστα στην ορθή αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

## **ABSTRACT**

Over the recent years, the field of education following the current trends of the modern age has incorporated the use of new technologies in both teaching and learning. Teachers in their effort to improve the teaching practices they follow, are increasingly using the internet as a collection tool of information and creation of teaching material. What one might ignore when using or collecting material from different sources is that free find on the net is regulated by copyright. The aim of this research was to explore the training needs of active teachers regarding the copyright rules concerning free educational resources. The episcopal research has been selected with basic tool of collecting data the anonymous questionnaire.

In the first part of the thesis, the theory, if we recur to literature on relevant research, the minimum number of teachers training sessions is documented on the particular issue. In addition, reference is made to the legal framework for intellectual property rights along with the degree of knowledge and compliance to them. In the second part, the research, quantitative and descriptive data is presented involving teachers from both primary and secondary education of Thessaloniki County. Their profiles are outlined through anonymous questionnaires. Their views and knowledge on the use of free internet resources as a good learning process are recorded. Conclusively, the outcome of the research is presented.

The research has shown that teachers overwhelmingly ignore the concepts and use of OER and copyright governing. Moreover, they have not received training in relevant subjects and find helpful such a training preferring in person, but also the training through asynchronous teaching platform with instructor support. For this reason it is proposed to create a lifelong learning training program which will contribute greatly to the proper use of innovative teaching and learning methods.

# ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας στο διαδίκτυο μπορεί κανείς να βρει πληθώρα πληροφοριακών πόρων για διάφορα θέματα, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικά, τους οποίους πόρους μπορεί να χρησιμοποιήσει δωρεάν ή συνδρομητικά, καθώς αυτοί διέπονται από την αντίστοιχη άδεια που επιτρέπει τη δωρεάν ή τη συνδρομητική χρήση τους. Οι άδειες αυτές που καθορίζουν το δικαίωμα χρήσης ενός διαδικτυακού πόρου βασίζονται στη νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων και οριοθετούνται από αυτήν.

Η ψηφιακή εποχή που διάγουμε δε θεωρείται η καλύτερη για την πνευματική ιδιοκτησία. Το διαδίκτυο έχει ως ένα βαθμό οδηγήσει σε αποδυνάμωση το θεσμό της πνευματικής ιδιοκτησίας. Η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας είναι ένα θέμα που πολύ δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί και να ισχύσουν οι περιορισμοί του στο διαδίκτυο, όπου ο καθένας έχει πρόσβαση σε κάθε είδους έργο, είτε αυτό διέπεται από πνευματικά δικαιώματα, είτε όχι. Υπάρχουν ήδη συναινετικές εξωδικαστικές διαδικασίες προκειμένου να παρακαμφθούν τα δικαστήρια σε μια προσβολή των πνευματικών δικαιωμάτων ενός δημιουργού (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Η διασύνδεση των παραπάνω εξελίξεων με την προστασία των προσωπικών δεδομένων στο διαδίκτυο είναι άμεση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το 70% των χρηστών του διαδικτύου χρησιμοποιούν ελεύθερο λογισμικό. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει σε πολλές προσβολές των προσωπικών δεδομένων καθότι δεν παρέχει την ασφάλεια των λογισμικών μεγάλων εταιρειών. Για παράδειγμα στο Taxisnet της Βαυαρίας εξαιτίας της εύκολης παραβίασης του ελεύθερου λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε κλάπηκαν τα προσωπικά δεδομένα πολλών χρηστών (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Κατά συνέπεια, είναι ευνόητο στη νέα ψηφιακή εποχή που ζούμε να κυριαρχεί η αμφισβήτηση του θεσμού της πνευματικής ιδιοκτησίας. Η πνευματική ιδιοκτησία όμως είναι απόλυτα συνυφασμένη με την πρόοδο και την εξέλιξη του ψηφιακού πολιτισμού. Το δικαίωμα πνευματικής ιδιοκτησίας για τον δημιουργό μιας πνευματικής εργασίας αποτελεί βασικό μέσο βιοπορισμού, αφού του δίνει τη δυνατότητα της αυτόνομης αμοιβής της εργασίας του. Θεωρείται αυτονόητη και επιβεβλημένη η προστασία των δικαιωμάτων

πνευματικής ιδιοκτησίας, προκειμένου να αυξάνεται η πολιτιστική παραγωγή έργων. Επιπλέον, αποτελεί και κίνητρο για τους δημιουργούς το να γίνεται η δουλειά τους σεβαστή τόσο δεοντολογικά όσο και οικονομικά (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Ωστόσο, η έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση υφίσταται από τις απαρχές του διαδικτύου, αλλά η σημασία της είναι λίγο έως καθόλου γνωστή στον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας μας. Έτσι πολλοί άνθρωποι, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως ό,τι βρίσκεται στο διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ελεύθερα και μάλιστα για να καλύψει ή να εμπλουτίσει διάφορες εκπαιδευτικές καταστάσεις στη διδασκαλία. Η πραγματικότητα είναι ότι οι διάφορες πληροφορίες και οι πόροι στο διαδίκτυο διέπονται από πνευματικά δικαιώματα, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά από τους ίδιους τους δημιουργούς τους.

Μιλώντας για ανοιχτό λογισμικό, ελεύθερο λογισμικό, ανοιχτούς πόρους και μάλιστα εκπαιδευτικούς στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, θεωρούμε πόρους και λογισμικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον καθένα, αφού είναι ανοιχτά σε όλους, αλλά ο τρόπος ή τα δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν από αυτούς τους πόρους δεν είναι πάντα απεριόριστος και ανεξέλεγκτος. Η ελεύθερη χρήση αυτών δε συνεπάγεται ακριβώς την κυριολεκτική έννοια της λέξης «ελευθερία», καθώς υπάρχουν κάποιες ασφαλιστικές δικλείδες και συγκεκριμένες άδειες χρήσεις από τους δημιουργούς τους, προκειμένου να προστατευθούν τα πνευματικά τους δικαιώματα.

Οι δημιουργοί προκειμένου να προστατεύσουν το πνευματικό έργο τους συχνά ορίζουν μια άδεια με βάση την οποία μπορεί αυτό να χρησιμοποιηθεί από άλλους χρήστες του διαδικτύου. Οι άδειες που διέπουν τα πνευματικά δικαιώματα είναι πολλές και διαφορετικές και οι γνώσεις που απαιτούνται για την ορθή κατανόηση και χρήση τους είναι εξειδικευμένες. Πρέπει ο κάθε χρήστης του διαδικτύου να μπορεί να αναζητά και να χρησιμοποιεί περιεχόμενο το οποίο είναι δημοσιευμένο με την κατάλληλη άδεια για την χρήση που επιθυμεί, στην περίπτωση που εξετάζουμε για εκπαιδευτική χρήση.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σήμερα χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό το διαδίκτυο και τους πόρους του προκειμένου να βρουν, να χρησιμοποιήσουν, να τροποποιήσουν και να αναπαράγουν υλικό χρήσιμο για τη διδασκαλία τους. Είναι όμως ενημερωμένοι και κατάλληλα καταρτισμένοι ως προς την ορθή χρήση αυτών των πόρων; Γνωρίζουν αν έχουν

το δικαίωμα να χρησιμοποιούν το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή μη υλικό βρίσκουν στο διαδίκτυο; Πιθανολογείται ότι σχεδόν καθολικά αδυνατούν να θεωρήσουν ότι διαπράττουν ποινικό αδίκημα χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικό υλικό από μια ιστοσελίδα ή φωτοτυπώντας ασκήσεις από ένα βιβλίο, σύμφωνα με το Νόμο 2121/1993 (ΦΕΚ Α'25/1993).

Καθώς το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας έχει επηρεαστεί δραματικά τα τελευταία χρόνια από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η τεχνολογία είναι αυτή που επιτρέπει στους οργανισμούς να βρίσκουν χαμένα έντυπα και στους δημιουργούς πνευματικών έργων να ανακαλύπτουν την παράνομη αντιγραφή των έργων τους. (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Προκειμένου να ασχοληθεί κανείς με τα νομικά ζητήματα που αφορούν το διαδίκτυο χρειάζονται τόσο νομικές όσο και τεχνικές γνώσεις. Το να καταστεί κανείς παράνομος στο διαδίκτυο είναι πάρα πολύ εύκολο, όμως το να αποκαλυφθεί η παρανομία είναι κάτι πραγματικά πολύ δύσκολο, καθώς απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις από τις αρχές προστασίας του κυβερνοχώρου. Ελάχιστα κράτη έχουν θεσπίσει μέχρι σήμερα ειδική νομοθεσία για την αντιμετώπιση του εγκλήματος στον κυβερνοχώρο (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι γνώσεις των ενεργεία εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης ως τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους. Αν γνωρίζουν τι είναι και από ποια νομοθεσία ορίζονται τα πνευματικά δικαιώματα, αν γνωρίζουν τι είναι και πώς χρησιμοποιούνται οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, ποιες είναι οι άδειες που τους διέπουν και πώς τις χρησιμοποιούμε και βεβαίως εάν έχουν επιμορφωθεί στα συγκεκριμένα θέματα ή εάν χρήζουν ανάγκης επιμόρφωσης, προκειμένου να χρησιμοποιούν με ορθότητα τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδακτική πρακτική τους.

## 2. Ανοικτή Εκπαίδευση

### 2.1. Ανοικτή Πρόσβαση

Η ανοιχτή πρόσβαση, σύμφωνα με τη Διακήρυξη του Βερολίνου (2003) ορίζεται ως μια περιεκτική πηγή της ανθρώπινης γνώσης και της πολιτιστικής κληρονομιάς που έχει γίνει αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα. Στην Ελλάδα το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) υπέγραψε τη Διακήρυξη του Βερολίνου για την Ανοιχτή Πρόσβαση στη Γνώση των Θετικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών το 2003. Οι διαδικασίες για την προσαρμογή των αδειών στο ελληνικό δίκαιο ολοκληρώθηκαν το 2007 (Creative Commons, 2007a). Ωστόσο η ανάγκη για ευρύτερη αποδοχή της ανοιχτής πρόσβασης στην Ελλάδα έχει υποστηριχθεί από τον κόσμο των χρηστών αλλά και των νομικών που ασχολούνται με θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας.

Οι συνεισφορές στην ανοιχτή πρόσβαση αποτελούνται από δυο συνιστώσες. Πρώτον, ο συγγραφέας παραχωρεί σε όλους τους χρήστες δωρεάν παγκόσμιο δικαίωμα πρόσβασης, άδεια αντιγραφής, χρήσης, διανομής, μεταβίβασης σε οποιοδήποτε ψηφιακό μέσο και για οποιοδήποτε σκοπό. Δεύτερον, μια πλήρης έκδοση ενός έργου σε ηλεκτρονική μορφή κατατίθεται σε ένα διαδικτυακό αποθετήριο. Αν και η Ανοικτή Πρόσβαση αναφέρεται σε ατομικά έργα, δεν ταυτίζεται με την ιδιωτική εκτύπωση, ενώ τα έργα μπορούν να εκδοθούν με την παραδοσιακή μέθοδο χωρίς κανένα εμπόδιο.

Τα ηλεκτρονικά επιστημονικά περιοδικά ανοικτής πρόσβασης είναι ελεύθερα προσβάσιμα στο διαδίκτυο, χρησιμοποιούν άδειες Creative Commons και οι συγγραφείς τους διατηρούν τα πνευματικά τους δικαιώματα. Τα οφέλη είναι διπλά. Οι συγγραφείς διευρύνουν το κοινό τους και συνεπώς την αναγνωσιμότητα τους, ενώ το κοινό απολαμβάνει μέσω διαδικτύου ανέξοδη πρόσβαση σε έρευνες και άρθρα που στο παρελθόν μπορούσε να διαβάσει μόνο σε ακριβά επιστημονικά περιοδικά ή βιβλιοθήκες. Οι εκδοτικοί οίκοι έχουν νιώσει άμεσα την απειλή της αυξανόμενης ανοικτής πρόσβασης. Οι πιο διορατικοί από αυτούς παράλληλα με την εκδοτική τους δραστηριότητα εξέδωσαν περιοδικά ανοικτής πρόσβασης προσπαθώντας να αντισταθμίσουν την απώλεια με μελλοντικά κέρδη (Ανδριανέσης, 2008). Άλλωστε η ανοιχτή πρόσβαση δεν είναι αντίθετη με την πνευματική ιδιοκτησία εφόσον ο δημιουργός επιλέγει ελεύθερα αυτόν τον τρόπο δημοσίευσης του έργου του (Καλλινίκου, 2008).

Η ελευθερία της χρήσης των γνωστικών προϊόντων είναι το κύριο χαρακτηριστικό του νέου διαδικτυακού περιβάλλοντος το οποίο παρουσιάζει πολλές προκλήσεις για το παραδοσιακό δίκαιο το πνευματικής ιδιοκτησίας. Πράγματι, η ανάπτυξη και αναπαραγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας επιτρέπει τη χωρίς άδεια αναπαραγωγή πολλών και χωρίς κόστος αντιγράφων καθώς και παγκόσμια διανομή προστατευμένων έργων. Επίσης, η πλήρης αναπαραγωγή μιας ιστοσελίδας, θεωρείται αναπαραγωγή (Μαρίνος, 2001). Με τον όρο ιστοσελίδα νοείται μια μορφή «ψηφιακού εγγράφου» συναποτελούμενου από πολλά στοιχεία που δύνανται να προστατεύονται αυτοτελώς όπως κείμενα, εικόνες, βάσεις δεδομένων και λογισμικό αλλά είναι δυνατή και η προστασία της ιστοσελίδας ως ξεχωριστής δημιουργίας (Κοριατοπούλου & Αγγελή, 2008).

Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον υπάρχει η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του υπάρχοντος παραδοσιακού νομικού συστήματος πνευματικής ιδιοκτησίας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η συμφωνία της Google για ψηφιοποίηση και εκμετάλλευση έργων που υπάρχουν στις βιβλιοθήκες των μεγαλύτερων αμερικανικών πανεπιστημίων και επηρεάζει άμεσα τους κατόχους πνευματικών δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο (Ανδριανέσης, 2008). Κατά τον καθηγητή Lessig (1999) το διαδίκτυο μοιάζει να είναι το χειρότερο και των δυο κόσμων για τους πνευματικούς δημιουργούς. Είναι και ένα μέρος όπου η ικανότητα να αντιγράψεις και να κατανείμεις δε μπορούσε να είναι καλύτερη και η προστασία του νόμου δε μπορούσε να είναι χειρότερη.

Στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλοί τρόποι για την παράνομη μεταχείριση πνευματικών έργων στο ίντερνετ όπως η αντιγραφή χωρίς άδεια, η αναπαραγωγή του ύφους μιας αυθεντικής παραγωγής και εσκεμμένα οδηγώντας τρίτους να θεωρήσουν ότι ο παράνομος είναι ο αυθεντικός δημιουργός, η μη απόδοση του ονόματος του δημιουργού σε κάποιο έργο ή η απόδοση διαφορετικού ονόματος δημιουργού. Είναι όντως δυνατή η πρόσβαση σε δημοσιευμένα έργα και η αναπαραγωγή μεγάλου όγκου υλικού με απλούς συνδυασμούς πληκτρολόγησης, με πολύ μικρό κεφάλαιο συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους αναπαραγωγής (Lim, 2002).

Περαιτέρω, ένας σημαντικός αριθμός τεχνολογικών συσκευών έχουν αναπτυχθεί για να προστατεύσουν τα δικαιώματα των κατόχων πνευματικής ιδιοκτησίας στο διαδικτυακό περιβάλλον. Τέτοια μέτρα είναι οι μηχανές κατά της αντιγραφής, ο έλεγχος της πρόσβασης από μηχανές κρυπτογράφησης, τεχνικές υδατογράφησης ή αποτυπωμάτων. Ένα πρόγραμμα

ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί πολύ απλά να εμποδίσει τη δημιουργία αντιγράφων με τη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης πνευματικών δικαιωμάτων, απόκρυψη ή υδατογράφιση. Τα ηλεκτρονικά αυτά συστήματα διαχείρισης δικαιωμάτων δημιουργούν νέες συνθήκες για τους εθνικούς Οργανισμούς Συλλογικής Διαχείρισης Πνευματικών Δικαιωμάτων οι οποίοι έχουν αρχίσει να δημιουργούν τα δικά τους διαδικτυακά συστήματα διαχείρισης για την ζωντανή δικτυακή αδειοδότηση χρήσης έργων (Σταυρίδου, 2001).

Η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας στο διαδίκτυο, όπως παρουσιάστηκε ανωτέρω, αποτελεί αναμφίβολα βασικό παράγοντα ασφάλειας για τις μεγάλες επενδύσεις. Ωστόσο η προστασία αυτή μπορεί να εμποδίσει την τεχνολογική εξέλιξη και τη χρήση των έργων μέσω διαδικτύου. Συμφωνούμε με την άποψη ότι το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργία νέων έργων και την πρόσβαση του κοινού μέσω επαρκών και όχι υπερβολικών περιορισμών. Άλλωστε, η σημασία της ανοιχτής πρόσβασης σήμερα, η οποία έχει αναλυθεί ανωτέρω, καταδεικνύεται από το χαρακτηρισμό της ως «ανθρώπινο δικαίωμα», το οποίο έχει ιδιαίτερη αξία για τους ερευνητές, τους επιχειρηματίες τους φορείς μεταφοράς της τεχνολογίας, τα ΜΜΕ και το κοινό (Jeffery, 2008).

## **2.2. Ανοικτό Λογισμικό ή Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα**

Για την ένταξη των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαντικό ρόλο έχει το είδος του εκπαιδευτικού λογισμικού που διατίθεται. Σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης (Τζιμογιάννης, 2002).

Όπως υποστηρίζουν οι Balfanz et al., (1990), & Pelerman (1992) με την παραδοσιακή διδασκαλία οι μαθητές δύσκολα απομνημονεύουν μία πληροφορία και ο τρόπος διδασκαλίας καθίσταται αδρανής. Όμως η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει στο να παρουσιαστεί μία πληροφορία ή ένα γεγονός ή μια διλημματική κατάσταση με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να ανασύρουν την ήδη υπάρχουσα γνώση ή και να οικοδομήσουν μία νέα την οποία θα μάθει ο μαθητής με ευχάριστο τρόπο ((Τζιμογιάννης, 2002).



Το 1998, ο David Wiley, ο οποίος επινόησε τον όρο ανοιχτός πόρος και εισήγαγε την έννοια, κατ' αναλογία με τον ανοιχτό κώδικα δημιούργησε το Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα (Wiley, 1998).

Ένα λογισμικό ονομάζεται λογισμικό ανοικτού κώδικα όταν ο κάθε ένας, μέσω μίας άδειας ελεύθερης χρήσης, έχει πρόσβαση στον πηγαίο αυτόν κώδικα και δύναται να αναβαθμίσει ή να τροποποιήσει το υλικό που περιέχει. Το λογισμικό το οποίο δεν μπορεί να τροποποιηθεί από τον καθένα, αλλά μόνο από το άτομο ή την εταιρεία που το δημιούργησε και έχει τον αποκλειστικό έλεγχο ονομάζεται «λογισμικό κλειστού κώδικα» ή «ιδιόκτητο λογισμικό». Παραδείγματα κλειστού λογισμικού είναι το Microsoft Word και το Adobe Photoshop, τα οποία για να τα χρησιμοποιήσουν οι χρήστες πρέπει να συμφωνήσουν οι ιδιοκτήτες αυτών με παροχή άδειας χρήσης (Downes, 2013).

Αντιθέτως, στο ανοικτό λογισμικό, οι δημιουργοί του διαθέτουν ελεύθερα τον πηγαίο κώδικα του σε όλους όσους θέλουν να δουν, να αντιγράψουν, να μάθουν από αυτό, να τον τροποποιήσουν ή και να το μοιραστούν. Οι άδειες χρήσης του λογισμικού ανοικτού κώδικα προωθούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή πληροφοριών, διότι επιτρέπουν σε όλους να κάνουν τροποποιήσεις στον πηγαίο κώδικα, να ενσωματώσουν αυτές τις αλλαγές σε δικά τους έργα και να μοιράζονται ένα πρόγραμμα με άλλους. Οι προγραμματιστές μπορούν να έχουν πρόσβαση, να προβάλουν και να τροποποιούν το λογισμικό ανοικτού κώδικα όποτε θέλουν, αρκεί να αφήνουν και άλλους να κάνουν το ίδιο όταν μοιράζονται την εργασία τους (Johnstone, 2005).

Συγκεκριμένα, το ανοικτό εκπαιδευτικό λογισμικό είναι ένα λογισμικό εφαρμογών, δηλαδή ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιείται από ένα υπολογιστικό σύστημα, το οποίο όμως έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ονομάζεται ανοικτό γιατί μπορεί να παραμετροποιηθεί και να προσαρμοστεί εύκολα από τους χρήστες, όπως π.χ. τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, όπου δεν έχουν εξ' ορισμού εκπαιδευτικό περιεχόμενο, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Πολλές φορές η έκφραση «εκπαιδευτικό λογισμικό» χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία είναι πολύ ευρύτερα των εκπαιδευτικών λογισμικών, όπου υπάρχει συνεχής εξέλιξη καθώς και εμφάνιση νέου είδους υπηρεσιών και προϊόντων (Kimmons, 2015).

## 2.3. Παράδειγμα εφαρμογής λογισμικού ανοικτού κώδικα

Μερικά παραδείγματα ανοικτού λογισμικού αποτελούν το LibreOffice, το GIMP, Το eXe – eLearning XHTML editor. Σε αυτά τα είδη λογισμικών οι χρήστες πρέπει να αποδεχτούν κάποιους όρους άδειας χρήσης, οι οποίοι είναι αυστηρότεροι στα κλειστά λογισμικά.

### 2.3.1. Το eXe – eLearning XHTML editor

Το eXe αναπτύχθηκε από το Κέντρο Ευέλικτης και Εξ Αποστάσεως Μάθησης του Πανεπιστήμιου του Auckland της Νέας Ζηλανδίας και υποστηρίζεται από μια διεθνή κοινότητα χρηστών ([www.exelearning.org](http://www.exelearning.org)). Πρόκειται για ένα λογισμικό Ανοικτού Κώδικα, και αυτό σημαίνει ότι διατίθεται δωρεάν για εγκατάσταση και χρήση και ότι ο κώδικας του διατίθεται ελεύθερα προκειμένου να γίνει επεξεργασία στη γλώσσα ή στο λειτουργικό μέρος του λογισμικού, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του χρήστη (Σοφός & Κώστας, 2010).

Στην πραγματικότητα είναι ένα δημιουργικό περιβάλλον εργασίας χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες χρήσης HTML κώδικα και HTML εργαλείων συγγραφής και επεξεργασίας, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να παράγει εκπαιδευτικό υλικό με στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες να εναρμονίζονται με τις ανάγκες διδασκαλίας του υλικού στην τάξη και την κατασκευή πηγών εκπαιδευτικού υλικού οι οποίες εύκολα θα μπορούν να ενημερώνονται (Σοφός & Κώστας, 2010). Βέβαια, το θέμα της επεξεργασίας ανοικτών εκπαιδευτικών πηγών εμφανίζει ποικίλες παραμέτρους, όπως κοινωνική, τεχνολογική, νομική, ωστόσο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος που διάφορες, εκπαιδευτικές πηγές μπορούν να είναι προσπελάσιμες μέσα από τα εργαλεία συγγραφής και επεξεργασίας (Σοφός & Κώστας, 2010). Σ' αυτά τα πλαίσια, το eXe αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής αφού επιτρέπει π.χ. την εύκολη εισαγωγή λημμάτων από τη Wikipedia, ή video από το YouTube.com για επαναχρησιμοποίηση. Κατά τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε να επιτρέψει την ενσωμάτωση υλικού από διαφορετικά αποθετήρια εκπαιδευτικού περιεχομένου (Σοφός & Κώστας, 2010).

Παρατηρείται, η επίδραση των νέων τεχνολογικών δεδομένων στην παραδοσιακή πνευματική ιδιοκτησία. Με την ανάπτυξη του διαδικτύου πολλοί προέβλεψαν το θάνατο της πνευματικής ιδιοκτησίας, ωστόσο όπως έχει εύστοχα γραφτεί εφόσον η πνευματική ιδιοκτησία κατάφερε

περισσότερο από δυο αιώνες να προστατεύει τη δημιουργία δεν υπάρχει λόγος να μην το πράττει και στο μέλλον (Βαγενά, 2007). Μερικοί υποστηρίζουν ότι η πνευματική ιδιοκτησία δε θα έπρεπε να υφίσταται ή τουλάχιστον θα έπρεπε να έχει περιορισμούς στην εφαρμογή της. Χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί ότι, το ανοιχτό λογισμικό στα θέματα επιστημονικού περιεχομένου «*τα έχει καταφέρει καλύτερα*» από το εμπορικό λογισμικό (Σαχίνη, 2008).

### **3. Πνευματικά Δικαιώματα**

#### **3.1. Περί πνευματικών δικαιωμάτων**

Στη σύγχρονη εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας έχει αρχίσει πια να δημιουργείται ένας νέος πολιτισμός, ο πολιτισμός της ψηφιακής τεχνολογίας. Οι πληροφορίες είναι τόσες πολλές και διαδίδονται τόσο γρήγορα, που αναπόφευκτα έχει αυξηθεί και η διάδοση των προσωπικών δεδομένων όχι πάντοτε με τον καλύτερο για τα άτομα τρόπο, καθώς η προσβολή της προσωπικής σφαίρας είναι πολύ συχνό φαινόμενο. Η προσωπική ζωή δεν προσβάλλεται όμως μόνο ψηφιακά, αλλά και με έργα πνευματικής δημιουργίας, όπως ταινίες, μυθιστορήματα, εφημερίδες, περιοδικά, εικόνες, βίντεο, μουσική κ.λ.π. Το διαδίκτυο παρέχοντας τη δυνατότητα της άμεσης διάδοσής τους, αλλά και της αναπαραγωγής τους εγκυμονεί ακόμη περισσότερους κινδύνους για την προσωπική ζωή και την προσωπικότητα. Τα πάντα μπορούν να μεταφερθούν μέσω του διαδικτύου που αποτελεί πια και το νέο είδος που αντικαθιστά ταχύτατα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Η επιβεβαίωση σε αυτή την πραγματικότητα έρχεται με τη διασύνδεση μεταξύ προστασίας προσωπικών δεδομένων και δημοκρατίας που παρατηρεί από το 1983 το Γερμανικό Συνταγματικό Δικαστήριο κρίνοντας ότι είναι αδύνατο να υπάρξει δημοκρατική κοινωνία, εάν ο πολίτης δεν ξέρει ποιος, σε ποια χρονική στιγμή και για ποιο λόγο συλλέγει τα προσωπικά του δεδομένα. Είναι αναγκαία η εμπιστοσύνη του πολίτη ότι δεν αποτελεί αντικείμενο αλλά υποκείμενο και μπορεί να καθορίζει τη διάθεση των προσωπικών του δεδομένων (Καρακώστας, 2003). Κατά συνέπεια να μπορεί να καθορίζει και τη διάθεση και χρήση των πνευματικών δημιουργημάτων του και το σεβασμό των πνευματικών δικαιωμάτων του.

Μια έκφανση της προσβολής της προσωπικής σφαίρας αποτελεί και η προσβολή των πνευματικών δικαιωμάτων, που έγκειται στην άνευ αδείας χρήση του πνευματικού έργου ενός δημιουργού, καταλήγοντας να συνιστά ποινικό αδίκημα. Για να κριθεί ένα έργο πρωτότυπο θα πρέπει υπό παρόμοιες συνθήκες κανείς άλλος δημιουργός να μην ήταν σε θέση να δημιουργήσει παρόμοιο έργο ή το έργο να εμφανίζει μια ιδιαίτερη ατομικότητα που του προσδίδει ένα δημιουργικό ύψος με βάση το οποίο διακρίνεται από τα άλλα έργα (Νικολόπουλος, 2005).

Σκόπιμο, επίσης, είναι να αναφερθεί ότι οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν διαμορφώσει και νέες κατηγορίες έργων πνευματικής ιδιοκτησίας πέρα από τις παραδοσιακές. Συγκεκριμένα έργα πνευματικής ιδιοκτησίας υπάρχουν μόνο σε ψηφιακή μορφή όπως τα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, ενώ άλλα έργα μόνο σε αναλογική μορφή, όπως για παράδειγμα έργα ζωγραφικής. Ωστόσο, αντίγραφα τους μπορούν να βρεθούν και σε ψηφιακή μορφή. Παράλληλα, η πλειονότητα των πνευματικών έργων μπορεί να υπάρξει εξίσου σε αναλογική και ψηφιακή μορφή όπως οι βάσεις δεδομένων, οι φωτογραφίες, μουσικά και καλλιτεχνικά έργα, λογοτεχνικά και δραματικά έργα αλλά και τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές μεταδόσεις (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Στην Ελλάδα ο βασικός νόμος για τα πνευματικά δικαιώματα είναι ο Νόμος 2121/1993 (ΦΕΚ Α' 25, 4/3/93), ο οποίος, εμπνεόμενος από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Διανοητικής Ιδιοκτησίας (Π.Ο.Δ.Ι) αναθεωρεί τον προηγούμενο νόμο 2387/1920 και συμμορφώνεται με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Σύμφωνα με τις οδηγίες 93/83/ΕΟΚ και 93/98/ΕΟΚ, ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε δραστικά σε πολλές διατάξεις του, με το άρθρο 8 του νόμου 2557/1997 (ΦΕΚ Α'271/1997). Ο σημερινός ισχύον νόμος 4212/2013 (ΦΕΚ Α 257/ 3.12.2013), τον συμπλήρωσε και ενσωματώθηκαν στην Ελληνική νομοθεσία οι Οδηγίες 2011/77/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Σεπτεμβρίου 2011 και η Οδηγία 2012/28/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 25ης Οκτωβρίου 2012.

Αν και υπάρχει σχετική νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων, είναι πολύ δύσκολο στην πράξη να ελεγχθούν τα άτομα, τα οποία με την βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας καταχρώνται την ελεύθερη και εύκολη διακίνηση της πληροφορίας. Ως καταλληλότερη λύση φαντάζει ο αλληλοσεβασμός. Γιατί η αλήθεια είναι ότι όποιος μπαίνει στον κόπο να καταπατήσει τα πνευματικά δικαιώματα των άλλων, είναι και αυτός με τη σειρά του υποψήφιο θύμα των επιτήδειων, και σίγουρα αυτό δεν το επιθυμεί. Ίσως το πρόβλημα να ελαχιστοποιηθεί μόλις όλοι αρχίσουμε να σεβόμαστε τη δουλειά και τον κόπο των άλλων (Βαλής κ. συν. 2003).

### 3.2. Νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία

Η προστασία που παρέχει η πνευματική ιδιοκτησία δεν καλύπτει την προσπάθεια, τις ιδέες ή τη σύνδεση ενός σχεδίου με κάποιο συγκεκριμένο προϊόν, επιχείρηση ή δραστηριότητα, αλλά την πρωτότυπη έκφραση αυτών των ιδεών (Roffe, 2000). Το έργο πρέπει να είναι σε απτή μορφή (για παράδειγμα γραμμένο, ηχογραφημένο, σχεδιασμένο, ζωγραφισμένο, φιλοτεχνημένο σε γλυπτό, χτισμένο) ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις της πνευματικής ιδιοκτησίας. Επιπλέον, πρέπει να είναι και πρωτότυπο υπό την έννοια του εάν κάποιος που θα προσπαθούσε να δημιουργήσει κάτι παρεμφερές, υπό τις ίδιες συνθήκες, θα οδηγούνταν στο ίδιο αποτέλεσμα ή όχι.

Τα έργα των συγγραφέων, καλλιτεχνών και μουσικών συνήθως διέπονται αυτομάτως από δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας είτε αυτό ορίζεται ρητά είτε όχι. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει υποχρέωση τήρησης τυπικών προϋποθέσεων, ή τήρηση τύπου ή η κατάθεση του έργου, π.χ. σε ένα εθνικό μητρώο, προκειμένου να κατοχυρωθούν. Στις περισσότερες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η πνευματική ιδιοκτησία λειτουργεί αυτομάτως και δεν απαιτείται από τους πνευματικούς δημιουργούς να δηλώσουν κάπου το έργο τους, ούτε καν να το σηματοδοτήσουν με το σύμβολο της Π.Ι προκειμένου να την αποκτήσουν (Cornish, 1999).

Ωστόσο, είναι σαφές ότι, η αναφορά σε ένα έργο του ονόματος του δημιουργού ή/ και του δικαιούχου των δικαιωμάτων εκμετάλλευσης του έργου (π.χ. εκδότη), του τίτλου και της ημερομηνίας δημιουργίας του, καθώς και η ρητή διατύπωση της παρεχόμενης άδειας χρήσης του ή των βασικών όρων με τους οποίους διατίθεται το έργο αυτό διευκολύνουν τόσο την αναφορά στο δημιουργό, όσο και αποτελούν τεκμήριο πνευματικής ιδιοκτησίας (May, 2000).

Οι νόμοι και οι θεσμοί για τα πνευματικά δικαιώματα διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Όμως το 1886, ιδρύθηκε η Διεθνής Σύμβαση της Βέρνης για την προστασία των καλλιτεχνικών έργων, η οποία έθεσε τις βάσεις για τα δικαιώματα των δημιουργών και των συγγενικών δικαιωμάτων. Αυτή η Σύμβαση ορίζει τις βασικές προδιαγραφές των εθνικών νομοθεσιών περί πνευματικών δικαιωμάτων οι οποίες πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην νομοθεσία κάθε χώρας. Σε διεθνές επίπεδο, την πνευματική ιδιοκτησία διέπει ο Διεθνής Οργανισμός Διανοητικής Ιδιοκτησίας (WIPO). Παρά το γεγονός ότι η έννοια της προστασίας των

προσωπικών δεδομένων εμπεριέχει συνήθως και την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας, ωστόσο, η τεχνολογία δε βοηθά πάντα προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα. Πολλές φορές η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με την προστασία των προσωπικών δεδομένων (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Στην ελληνική έννομη τάξη η πνευματική ιδιοκτησία προστατεύεται από τα άρθρα 2 παρ.1, 3 και 5 παρ.1 και 3 του Συντάγματος (Σ) περί προσωπικότητας και οικονομικής ελευθερίας του ατόμου, το άρθρο 14Σ για την ελευθερία έκφρασης, το άρθρο 16Σ για την ελευθερία της τέχνης και το άρθρο 17Σ για την προστασία της ιδιοκτησίας. Αντίστοιχα προστατεύεται από τα άρθρα 27 παρ.2 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, το άρθρο 1 παρ.1 του Πρώτου Προσθέτου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του άρθρου 17 παρ. 2 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, όπως ρητά ορίζει το ίδιο το άρθρο 5 παρ.1 Σ

*«η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν επιτρέπεται να θίγει τα χρηστά ήθη και το Σύνταγμα».*

Ως Σύνταγμα πρέπει να θεωρήσουμε άλλα συνταγματικά δικαιώματα όπως η προστασία της ιδιωτικής ζωής, η ανάγκη προστασίας της οποίας δικαιολογεί περιορισμούς στην άσκηση του ατομικού δικαιώματος της ελεύθερης ανάπτυξης προσωπικότητας (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Η διάταξη του άρθρου 5 Σ λειτουργεί ως γενική ρήτρα με σκοπό να καλύψει όσα δικαιώματα δεν καλύπτονται από τα επιμέρους συνταγματικά άρθρα. Το ίδιο ισχύει και για την πνευματική ιδιοκτησία καθόσον κατά την κρατούσα άποψη τα δικαιώματα αυτά δεν καλύπτονται από το άρθρο 17 Σ (Σκουρής & Ιωάννου, 1996).

Η πνευματική ιδιοκτησία στην Ελλάδα καθορίζεται επιπλέον και από διάφορους νόμους. Το νομικό πλαίσιο που ισχύει για τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας, επηρεάζει τις πολιτικές διατήρησης, αναπαραγωγής κ.λ.π. των βιβλιοθηκών, ιδιαίτερα όσον αφορά το ψηφιακό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, βάσει του Ν. 2121/1993, καθορίζεται το ποσοστό αναπαραγωγής ενός τεκμηρίου ή το κατά πόσο η βιβλιοθήκη μπορεί, χωρίς την άδεια του δημιουργού, να δημιουργήσει ένα ψηφιακό αντίγραφο για λόγους διατήρησης. Οι νόμοι που

καθορίζουν το καθεστώς πνευματικής ιδιοκτησίας στην Ελλάδα και βάσει των οποίων οι βιβλιοθήκες και όχι μόνο διαμορφώνουν τις πολιτικές τους, είναι οι ακόλουθοι: (Κουλούρης, 2007)

- Ν. 2121/1993 «Πνευματική ιδιοκτησία, συγγενικά δικαιώματα και πολιτιστικά θέματα».
- Ν. 2435/1996, άρθρο 3 που συνιστά τροποποίηση του Ν. 2121/1993).
- Ν. 2557/1997 «Θεσμοί Μέτρα και Δράσεις Πολιτιστικής Ανάπτυξης», άρθρο 8 που συνιστά τροποποίηση του Ν. 2121/1993.
- Ν. 2819/2000 «Νομική Προστασία των Βάσεων Δεδομένων και Άλλες Διατάξεις», άρθρο 7 για την εναρμόνιση με την Ευρωπαϊκή Οδηγία 1996/9).
- Ν. 3049/2002, άρθρο 14.
- Ν. 3057/2002, άρθρο 81 «Εναρμόνιση Ορισμένων Πτυχών του Δικαιώματος του Δημιουργού και των Συγγενικών Δικαιωμάτων στην Κοινωνία της Πληροφορίας και Άλλες Διατάξεις» για την εναρμόνιση της ελληνικής νομοθεσίας με την Οδηγία 2001/29.
- Ν. 3184/2003, «Κύρωση της Συνθήκης του Παγκόσμιου Οργανισμού Διανοητικής Ιδιοκτησίας για την Πνευματική Ιδιοκτησία».
- Υπουργική Απόφαση 8300/2003 «Κανονισμός Λειτουργίας Δημοσίων Βιβλιοθηκών» 46 (Κουλούρης, 2007).

### **3.3. Η ελευθερία της πνευματικής ιδιοκτησίας**

Στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 5Α Σ αναφέρεται ότι:

*«1. Καθένας έχει δικαίωμα στην πληροφόρηση, όπως νόμος ορίζει. Περιορισμοί στο δικαίωμα αυτό είναι δυνατόν να επιβληθούν με νόμο μόνο εφόσον είναι απολύτως αναγκαίοι και δικαιολογούνται για λόγους εθνικής ασφάλειας, καταπολέμησης του εγκλήματος ή προστασίας δικαιωμάτων και συμφερόντων τρίτων».*

Είναι προφανές ότι γίνεται ρητή καθιέρωση του δικαιώματος του καθενός για πληροφόρηση, πράγμα που σχετίζεται με την επικοινωνία και την πληροφορία που θέλει να διαδώσει. Με βάση τη συνταγματικά κατοχυρωμένη ελευθερία της τέχνης το κράτος είναι υποχρεωμένο τόσο από τον εθνικό νόμο όσο και από τις διεθνείς συμβάσεις που έχει κυρώσει να λαμβάνει τα κατάλληλα νομοθετικά μέτρα για την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας και των δικαιωμάτων του δημιουργού έργου τέχνης επί του δημιουργήματος του (Δαγτόγλου, 2005).



Επιπλέον, μετά τη συνταγματική αναθεώρηση του 2001 και ιδίως της διευκρίνησης του άρθρου 28 Σ η έννοια της ιδιοκτησίας περιλαμβάνει πλέον το σύνολο των ενοχικών δικαιωμάτων όπως και των δικαιωμάτων πνευματικής και βιομηχανικής ιδιοκτησίας και όχι μόνο των εμπράγματων δικαιωμάτων όπως γινόταν δεκτό από την ελληνική νομολογία (ΣτΕ 2705/91). Η ιδιοκτησία νοείται πλέον και ως περιουσία με την έννοια του άρθρου 1 του Πρώτου Προσθέτου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ (Τροβά, 2001).

Όμως η απόδοση αποκλειστικών δικαιωμάτων που προβλέπει ο νόμος περί πνευματικής ιδιοκτησίας στους δημιουργούς αποβλέπει στο να διασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο κινήτρων για να δημιουργούν. Από τη στιγμή που ένα έργο εκτίθεται δημόσια, οπότε και δύναται να χρησιμοποιηθεί από όλους, η χρήση του δεν μπορεί να ελεγχθεί από τον δημιουργό του και δικαιούχο των πνευματικών δικαιωμάτων. Αυτό έχει ως συνέπεια να χάνεται το κίνητρο για δημιουργία. Στην περίπτωση αυτή το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας έχει στόχο να παρέχει τα κίνητρα δημιουργίας δίνοντας τους δημιουργούς νόμιμα δικαιώματα και αποκλείοντας τρίτους από να χρησιμοποιούν ανεξέλεγκτα το έργο τους. Το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας καθορίζοντας τα πλεονεκτήματα των χρηστών σχετικά με τα προστατευόμενα έργα, έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει την πρόσβαση στην πληροφορία. Για παράδειγμα, η χρήση προστατευόμενου υλικού για άσκηση κριτικής θα έπρεπε να επιτρέπεται υπό τις διατάξεις της νόμιμης χρήσης των πνευματικών έργων (Elkin & Koren, 2011).

Είναι γεγονός ότι το δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας στα διάφορα κράτη έχει διαφορετική προστασία. Η κλασική επιβολή της νομοθεσίας στην απτή πραγματικότητα διαφέρει από αυτήν στο διαδίκτυο, όπου καθίσταται λιγότερο αποτελεσματική, αφού τα γεωγραφικά όρια ξεπερνιούνται, η ταυτότητα μπορεί να αλλάξει, η καταγωγή και όλα γενικά τα στοιχεία του παραβάτη μπορούν να είναι και ψευδή. Καθώς το κόστος της διάδοσης και αντιγραφής των πληροφοριών στο διαδίκτυο είναι ιδιαίτερα χαμηλό, η επιβολή του δικαίου πνευματικής ιδιοκτησίας καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη. Πραγματοποιείται μεγάλη αναπαραγωγή έργων, αφού το μόνο που χρειάζεται είναι η σύνδεση στο διαδίκτυο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Κατά συνέπεια, η εξεύρεση των παραβατών της πνευματικής ιδιοκτησίας και η ανάληψη νομικών ενεργειών καθίσταται εξαιρετικά ακριβή (Elkin-Koren, 2011).

Αυτό το πρόβλημα παραμένει μέχρι σήμερα, καθώς το διαδίκτυο αποτελεί μια περιοχή όπου το δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας με δυσκολία μπορεί να εφαρμοστεί. Ακόμη και η προστασία των προσωπικών δεδομένων καθίσταται προβληματική λόγω της διαφορετικότητας των νόμων που διέπουν τις διαφορετικές χώρες. Ως εκ τούτου, και το πρόβλημα της σύγκρουσης μεταξύ πνευματικής δημιουργίας και προσωπικής ζωής θα πρέπει να εξετάζεται σύμφωνα με τις ξεχωριστές συνθήκες που επικρατούν στο χώρο αυτό (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η οδηγία 2001/19/EC για την εναρμόνιση συγκεκριμένων πλευρών της αντιγραφής και των συγγενικών δικαιωμάτων στην κοινωνία της πληροφορίας. Σκόπιμο είναι να γίνει σαφές από την αρχή ότι, η υιοθέτηση νομοθεσίας για την εξουσία των δημιουργών δε συνοδεύεται και από μια υιοθέτηση των εξαιρέσεων αυτής, αφού ορισμένα κράτη μέλη έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν μερικές από τις απαριθμούμενες εξαιρέσεις και άλλα όχι (Μαρίνος, 2001) .

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο δικαιούχος των πνευματικών δικαιωμάτων δεν έχει το αποκλειστικό δικαίωμα να αντιγράψει το έργο του ή ένα σημαντικό τμήμα του, να εκδίδει αντίγραφα του έργου του για το κοινό, να παρουσιάζει διασκευή του έργου του ή να κάνει όλα τα παραπάνω σε σχέση με τη διασκευή, καθώς όλα τα παραπάνω μπορούν να τα κάνουν και άλλοι χρήστες του διαδικτύου. Η έννοια της νόμιμης χρήσης αναμφίβολα επιτρέπει ένα βαθμό αντιγραφής ενός προστατευόμενου έργου αλλά η ερώτηση «σε τι ποσότητα;» δεν μπορεί να απαντηθεί με ακρίβεια. Στο Ηνωμένο Βασίλειο πριν από την οδηγία για την κοινωνία της πληροφορίας η εκδοτική βιομηχανία υπολόγισε ότι η αντιγραφή μέχρι 10% ενός βιβλίου μπορεί να θεωρηθεί νόμιμη χρήση. Αυτή όμως η άτυπη ένδειξη εγκαταλείφθηκε (Lloyd, 2004).

Όμως οι περισσότερες χώρες, στην νομοθεσία για τα πνευματικά δικαιώματα, με αποφάσεις δικαστηρίων, έχουν ορίσει ορισμένες εξαιρέσεις, όπου επιτρέπεται η χρήση του προστατευόμενου έργου, π.χ. για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό συνήθως καλείται “δίκαιη πρακτική”, “δίκαιη συμπεριφορά” ή “δίκαιη χρήση”, ο όρος αλλάζει από χώρα σε χώρα (Hofman, 2009). Τι γίνεται όμως στην ελληνική επικράτεια; Η συμβατική προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων κυρίως παρέχεται με το νόμο 2121/1993 που αποτελεί τη βασική μορφή προστασίας έως σήμερα.

### **3.4. Ο Νόμος 2121/1993 για τα πνευματικά δικαιώματα**

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Νόμου 2121/1993 που έχει τίτλο:

*«Πνευματικά Δικαιώματα»*

*«1. Οι πνευματικοί δημιουργοί, με τη δημιουργία του έργου, αποκτούν πάνω σ' αυτό πνευματική ιδιοκτησία, που περιλαμβάνει, ως αποκλειστικά και απόλυτα δικαιώματα, το δικαίωμα της εκμετάλλευσης του έργου (περιουσιακό δικαίωμα) και το δικαίωμα της προστασίας του προσωπικού τους δεσμού προς αυτό (ηθικό δικαίωμα).*

*2. Τα δικαιώματα αυτά περιλαμβάνουν τις εξουσίες, που προβλέπονται στα άρθρα 3 και 4 του παρόντος νόμου».*

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Νόμου 2121/1993 που έχει τίτλο:

*«Αντικείμενο πνευματικής ιδιοκτησίας»*

*«1. Ως έργο νοείται κάθε πρωτότυπο πνευματικό δημιούργημα λόγου, τέχνης ή επιστήμης, που εκφράζεται με οποιαδήποτε μορφή, ιδίως τα γραπτά ή προφορικά κείμενα, οι μουσικές συνθέσεις, με κείμενο ή χωρίς, τα θεατρικά έργα, με μουσική ή χωρίς, οι χορογραφίες και οι παντομίμες, τα οπτικοακουστικά έργα, τα έργα των εικαστικών τεχνών, στα οποία περιλαμβάνονται τα σχέδια, τα έργα ζωγραφικής και γλυπτικής, τα χαρακτηριστικά έργα και οι λιθογραφίες, τα αρχιτεκτονικά έργα, οι φωτογραφίες, τα έργα των εφαρμοσμένων τεχνών, οι εικονογραφήσεις, οι χάρτες, τα τρισδιάστατα έργα που αναφέρονται στη γεωγραφία, την τοπογραφία, την αρχιτεκτονική ή την επιστήμη.*

*2. Νοούνται επίσης ως έργα οι μεταφράσεις, οι διασκευές, οι προσαρμογές και οι άλλες μετατροπές έργων ή εκφράσεων της λαϊκής παράδοσης, καθώς και οι συλλογές έργων ή συλλογές εκφράσεων της λαϊκής παράδοσης ή απλών γεγονότων και στοιχείων, όπως οι εγκυκλοπαίδειες και οι ανθολογίες (παραλείπονται λέξεις) εφόσον η επιλογή ή η διεύθυνση του περιεχομένου τους είναι πρωτότυπη. Η προστασία των έργων της παρούσας παραγράφου γίνεται με την επιφύλαξη των δικαιωμάτων στα προϋπάρχοντα έργα, που χρησιμοποιήθηκαν ως αντικείμενο των μετατροπών ή των συλλογών».*

*2.α. Αντικείμενο προστασίας είναι και οι βάσεις δεδομένων οι οποίες λόγω της επιλογής ή διεύθυνσης του περιεχομένου τους αποτελούν πνευματικά δημιουργήματα. Η προστασία αυτή δεν εκτείνεται στο περιεχόμενο των βάσεων δεδομένων και δεν θίγει κανένα από τα δικαιώματα που υφίστανται στο περιεχόμενο αυτό. Ως βάση δεδομένων νοείται η συλλογή έργων,*

δεδομένων ή άλλων ανεξάρτητων στοιχείων, διευθετημένων κατά συστηματικό ή μεθοδικό τρόπο και ατομικώς προσιτών με ηλεκτρονικά μέσα ή με άλλο τρόπο (άρθρα 3 και 1 παρ. 2 Οδηγίας 96/9).

3. Με την επιφύλαξη των διατάξεων του κεφαλαίου 7 του παρόντος νόμου, θεωρούνται ως έργα λόγου προστατευόμενα κατά τις διατάξεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας τα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών και το προπαρασκευαστικό υλικό του σχεδιασμού τους. Η προστασία παρέχεται σε κάθε μορφή έκφρασης ενός προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι ιδέες και οι αρχές στις οποίες βασίζεται οποιοδήποτε στοιχείο προγράμματος ηλεκτρονικού υπολογιστή, περιλαμβανομένων και εκείνων στις οποίες βασίζονται τα συστήματα διασύνδεσής του, δεν προστατεύονται κατά τον παρόντα νόμο. Ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή θεωρείται πρωτότυπο εφόσον είναι προσωπικό πνευματικό δημιούργημα του δημιουργού του.

4. Η προστασία του παρόντος νόμου είναι ανεξάρτητη από την αξία και τον προορισμό του έργου, καθώς και από το γεγονός ότι το έργο προστατεύεται ενδεχομένως και από άλλες διατάξεις.

5. Η προστασία του παρόντος νόμου δεν εκτείνεται σε επίσημα κείμενα με τα οποία εκφράζεται η άσκηση πολιτειακής αρμοδιότητας και ιδίως σε νομοθετικά, διοικητικά ή δικαστικά κείμενα, καθώς και στις εκφράσεις της λαϊκής παράδοσης, στις ειδήσεις και στα απλά γεγονότα ή στοιχεία.»

Από τις παραπάνω διατάξεις του Ν. 2121/1993 φαίνεται ότι η πνευματική ιδιοκτησία παρουσιάζει τρία διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι ότι αντικείμενό της αποτελεί το πνευματικό δημιούργημα το οποίο αποτελεί μια άυλη κατάσταση. Το δεύτερο είναι ότι η πνευματική ιδιοκτησία προστατεύει εκτός από τα περιουσιακά συμφέροντα των δημιουργών και τα προσωπικά τους συμφέροντα με την ηθική υπόσταση που εμπεριέχει η σχέση των δημιουργών με το έργο τους. Το τρίτο χαρακτηριστικό προκύπτει από την ίδια τη μοναδικότητα και την πρωτοτυπία του κάθε έργου, όπως αναφέρεται και στο 2<sup>ο</sup> άρθρο του ανωτέρω νόμου (Μπαντή-Μαρκούτη, 2010).

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 2121/1993 με τίτλο:

«Το περιουσιακό δικαίωμα»

«1. Το περιουσιακό δικαίωμα δίνει στους δημιουργούς ιδίως την εξουσία (δικαίωμα) να επιτρέπουν ή να απαγορεύουν:

α) Την εγγραφή και την άμεση ή έμμεση, προσωρινή ή μόνιμη αναπαραγωγή των έργων τους με οποιοδήποτε μέσο και μορφή, εν όλω ή εν μέρει.

β) Τη μετάφραση των έργων τους.

γ) Τη διασκευή, την προσαρμογή ή άλλες μετατροπές των έργων τους.

δ) Όσον αφορά το πρωτότυπο ή τα αντίτυπα (αντίγραφα) των έργων τους, τη διανομή τους στο κοινό με οποιαδήποτε μορφή μέσω πώλησης ή με άλλους τρόπους. Το δικαίωμα διανομής εντός της Κοινότητας αναλώνεται μόνο εάν η πρώτη πώληση ή η με οποιονδήποτε άλλο τρόπο πρώτη μεταβίβαση της κυριότητας του πρωτοτύπου ή των αντιτύπων εντός της Κοινότητας πραγματοποιείται από τον δικαιούχο ή με τη συγκατάθεσή του.

ε) Την εκμίσθωση και το δημόσιο δανεισμό, όσον αφορά το πρωτότυπο ή τα αντίτυπα των έργων τους. Τα δικαιώματα αυτά δεν αναλώνονται από οποιαδήποτε πώληση ή άλλη πράξη διανομής του πρωτοτύπου ή των αντιτύπων. Τα δικαιώματα αυτά δεν εφαρμόζονται σε σχέση με τα έργα αρχιτεκτονικής και τα έργα των εφαρμοσμένων τεχνών. Η εκμίσθωση και ο δημόσιος δανεισμός νοούνται σύμφωνα με τα οριζόμενα στην οδηγία 92/100 του Συμβουλίου της 19ης Νοεμβρίου 1992 (ΕΕΕΚ αριθμ. L 346/61 - 27.11.1992).

στ) Τη δημόσια εκτέλεση των έργων τους.

ζ) Τη μετάδοση ή αναμετάδοση των έργων τους στο κοινό με τη ραδιοφωνία και την τηλεόραση, με ηλεκτρομαγνητικά κύματα ή με καλώδια ή με άλλους υλικούς αγωγούς ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο, παραλλήλως προς την επιφάνεια της γης ή μέσω δορυφόρων.

η) Την παρουσίαση στο κοινό των έργων τους, ενσυρμάτως ή ασυρμάτως ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο, καθώς και να καθιστούν προσιτά τα έργα τους στο κοινό κατά τρόπο ώστε οποιοσδήποτε να έχει πρόσβαση στα έργα αυτά, όπου και όταν επιλέγει ο ίδιος. Τα δικαιώματα αυτά δεν αναλώνονται με οποιαδήποτε πράξη παρουσίασης στο κοινό με την έννοια της παρούσας ρύθμισης.

θ) Την εισαγωγή αντιτύπων των έργων τους που παρήχθησαν στο εξωτερικό χωρίς τη συναίνεση του δημιουργού ή, εφόσον πρόκειται για εισαγωγή από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αν το δικαίωμα της εισαγωγής αντιτύπων στην Ελλάδα είχε συμβατικά διατηρηθεί από τον δημιουργό (άρθρα 2, 3 παρ. 1 και 3, 4 Οδηγίας 2001/29 ΕΕΕΚ αριθμ. L. 167/10 - 22.6.2001).

2. Δημόσια θεωρείται κάθε χρήση ή εκτέλεση ή παρουσίαση του έργου, που κάνει το έργο προσιτό σε κύκλο προσώπων ευρύτερο από το στενό κύκλο της οικογένειας και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως από το αν τα πρόσωπα αυτού του ευρύτερου κύκλου βρίσκονται στον ίδιο ή σε διαφορετικούς χώρους.

3. Ο δημιουργός βάσης δεδομένων έχει το αποκλειστικό δικαίωμα να επιτρέπει ή να απαγορεύει: α) την προσωρινή ή διαρκή αναπαραγωγή της βάσης δεδομένων με κάθε μέσο και μορφή, εν όλω ή εν μέρει, β) τη μετάφραση, προσαρμογή, διευθέτηση και οποιαδήποτε άλλη μετατροπή της βάσης δεδομένων, γ) οποιαδήποτε μορφή διανομής της βάσης δεδομένων ή αντιγράφων της στο κοινό. Η πρώτη πώληση αντιγράφου της βάσης δεδομένων στην Κοινότητα από το δικαιούχο, ή με τη συγκατάθεσή του, συνεπάγεται ανάκληση του δικαιώματος μεταπώλησης του εν λόγω αντιγράφου στην Κοινότητα, δ) οποιαδήποτε ανακοίνωση, επίδειξη ή παρουσίαση της βάσης δεδομένων στο κοινό, ε) οποιαδήποτε αναπαραγωγή, διανομή, ανακοίνωση, επίδειξη ή παρουσίαση στο κοινό των αποτελεσμάτων των πράξεων που αναφέρονται στο στοιχείο β'. Ο νόμιμος χρήστης βάσης δεδομένων ή αντιγράφων της μπορεί να εκτελέσει χωρίς άδεια του δημιουργού, οποιαδήποτε από τις παραπάνω πράξεις οι οποίες είναι αναγκαίες για την πρόσβαση στο περιεχόμενο της βάσης δεδομένων και την κανονική χρησιμοποίησή της. Στο μέτρο που ο νόμιμος χρήστης δικαιούται να χρησιμοποιεί τμήμα μόνο της βάσης δεδομένων, η προηγούμενη διάταξη εφαρμόζεται μόνο για το τμήμα αυτό. Συμφωνίες αντίθετες προς τις ρυθμίσεις των δύο αμέσως προηγούμενων εδαφίων είναι άκυρες (άρθρα 5, 6 παρ. 1 και 15 Οδηγίας 96/9).

4. Αναπαραγωγή ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων για ιδιωτικούς σκοπούς δεν επιτρέπεται»

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 2121/1993 που έχει τίτλο:

«Το ηθικό δικαίωμα» αναφέρει:

«1. Το ηθικό δικαίωμα δίνει στο δημιουργό ιδίως τις εξουσίες:

α) της απόφασης για το χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο κατά τους οποίους το έργο θα γίνει προσιτό στο κοινό (δημοσίευση),

β) της αναγνώρισης της πατρότητάς του πάνω στο έργο και ειδικότερα την εξουσία να απαιτεί, στο μέτρο του δυνατού, τη μνεία του ονόματός του στα αντίτυπα του έργου του και σε κάθε δημόσια χρήση του έργου του ή, αντίθετα, να κρατάει την ανωνυμία του ή να χρησιμοποιεί ψευδώνυμο,

γ) της απαγόρευσης κάθε παραμόρφωσης, περικοπής ή άλλης τροποποίησης του έργου του, καθώς και κάθε προσβολής του δημιουργού οφειλομένης στις συνθήκες παρουσίασης του έργου στο κοινό,

δ) της προσπέλασης στο έργο του, έστω και αν το περιουσιακό δικαίωμα στο έργο ή η κυριότητα στον υλικό φορέα του έργου ανήκει σε άλλον, οπότε η προσπέλαση πρέπει να πραγματοποιείται κατά τρόπο που προκαλεί τη μικρότερη δυνατή ενόχληση στο δικαιούχο,

ε) προκειμένου περί έργων λόγου ή επιστήμης, της υπαναχώρησης από συμβάσεις μεταβίβασης του περιουσιακού δικαιώματος ή εκμετάλλευσής του ή άδειας εκμετάλλευσής του εφόσον αυτό είναι αναγκαίο για την προστασία της προσωπικότητάς του εξαιτίας μεταβολής στις πεποιθήσεις του ή στις περιστάσεις και με καταβολή αποζημίωσης στον αντισυμβαλλόμενο για τη θετική του ζημία.

2. Στην τελευταία περίπτωση της προηγούμενης παραγράφου, η υπαναχώρηση ενεργεί μετά την καταβολή της αποζημίωσης. Αν, μετά την υπαναχώρηση, ο δημιουργός αποφασίσει και πάλι να προβεί σε μεταβίβαση ή εκμετάλλευση του έργου ή έργου παραπλήσιου, οφείλει κατά προτεραιότητα να προσφέρει στον παλαιό αντισυμβαλλόμενο του τη δυνατότητα να ανακαταρτίσει την παλαιά σύμβαση με όρους όμοιους ή ανάλογους προς εκείνους που ίσχυαν κατά το χρόνο της υπαναχώρησης.

3. Το ηθικό δικαίωμα είναι ανεξάρτητο από το περιουσιακό δικαίωμα και παραμένει στο δημιουργό ακόμα και μετά τη μεταβίβαση του περιουσιακού δικαιώματος.»

Υπάρχουν, λοιπόν, δύο δικαιώματα που προστατεύουν το έργο ενός δημιουργού:

A. Το δικαίωμα στην περιουσία, το οποίο εξασφαλίζει στον κάτοχό του τη δυνατότητα οικονομικής εκμετάλλευσης του έργου δίνοντάς του μια σειρά από εξουσίες, όπως το να επιτρέπει ή να απαγορεύει: την αναπαραγωγή (δημιουργία αντιγράφου) του έργου με οποιοδήποτε μέσο, τη δημιουργία παράγωγου έργου (μετάφραση, διασκευή, προσαρμογή ή άλλη μετατροπή), τη διανομή του έργου και την παρουσίασή του στο κοινό με οποιονδήποτε τρόπο και

B. Το ηθικό δικαίωμα, το οποίο σχετίζεται με τον ιδιαίτερο δεσμό μεταξύ του δημιουργού και του έργου του. Το ηθικό δικαίωμα παραμένει στον δημιουργό ανεξάρτητα εάν αυτός μεταβιβάσει το περιουσιακό δικαίωμα, αλλά μπορεί να αρθεί ή να μεταβιβαστεί με ορισμένα δικαιώματα ή να μεταβιβαστεί κληρονομικά (Cornish, 1999).

Καθώς τα πνευματικά δικαιώματα περιλαμβάνουν το δικαίωμα εκμετάλλευσης του έργου (περιουσιακό δικαίωμα) και το δικαίωμα προστασίας του προσωπικού δεσμού του

πνευματικού δημιουργού με το έργο του (ηθικό δικαίωμα), υφίστανται και φορείς για την προστασία αυτών των δικαιωμάτων. Για τη διαχείριση και την προστασία του περιουσιακού δικαιώματος έχουν συσταθεί Οργανισμοί Συλλογικής Διαχείρισης και Προστασίας, που έχουν αποκλειστικά αυτόν τον σκοπό (άρθρα 54, 55, 56, 57 Νόμου 2121/1993). Οι οργανισμοί αυτοί λειτουργούν με οποιαδήποτε εταιρική μορφή. Ένας τέτοιος οργανισμός είναι ο Οργανισμός Συλλογικών Δικαιωμάτων Ελλήνων Λογοτεχνών (ΟΣΔΕΛ). Για την εποπτεία των οργανισμών συλλογικής διαχείρισης, την εφαρμογή του ισχύοντος νόμου (περί πνευματικής ιδιοκτησίας) και των συναφών διεθνών συμβάσεων, τη νομοπαρασκευαστική εργασία σε θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας και γενικά την εκπροσώπηση της Ελλάδας σε όλους τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς καθώς και στα Όργανα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, έχει ιδρυθεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με έδρα την Αθήνα, με την επωνυμία: Ο.Π.Ι. - Οργανισμός Πνευματικής Ιδιοκτησίας (Βαλής κ. συν. 2003).

Στο άρθρο 21 του Νόμου 2121/1993 που έχει τίτλο:

*«Αναπαραγωγή για διδασκαλία»*, αναφέρεται ότι:

*«Επιτρέπεται, χωρίς την άδεια του δημιουργού και χωρίς αμοιβή, η αναπαραγωγή άρθρων νομίμως δημοσιευμένων σε εφημερίδα ή σε περιοδικό, σύντομων αποσπασμάτων έργου ή τμημάτων σύντομου έργου ή έργου των εικαστικών τεχνών νομίμως δημοσιευμένου, εφόσον γίνεται αποκλειστικά για τη διδασκαλία ή τις εξετάσεις σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, στο μέτρο που δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό, είναι σύμφωνη με τα χρηστά ήθη και δεν εμποδίζει την κανονική εκμετάλλευση. Η αναπαραγωγή πρέπει να συνοδεύεται από την ένδειξη της πηγής και των ονομάτων του δημιουργού και του εκδότη, εφόσον τα ονόματα αυτά εμφανίζονται στην πηγή.»*

Τον παραπάνω νόμο έχουν συμπληρώσει εναρμονίσεις με τις οδηγίες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2001 και το 2002, οι οποίες παραχωρούν περισσότερες εξουσίες (δικαιώματα) στους πνευματικούς δημιουργούς, αλλά οι οποίες ευτυχώς αναγνωρίζουν ακόμα ως εξαίρεση την αναπαραγωγή για διδασκαλία (Βαλής κ. συν. 2003).

Ωστόσο, η ελληνική νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας σε σχέση με τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων για εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζει κάποιες ασάφειες. Έτσι, ενώ επιτρέπεται η αναπαραγωγή *«αποκλειστικά για διδασκαλία ή εξετάσεις»*, δεν ισχύει το ίδιο για την *«εκπαίδευση»*, γεγονός που είναι αρκετά περιοριστικό του πραγματικού ρόλου της διαδικτυακής εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότερες πλατφόρμες υποστηρίζουν *«κλειστά μαθήματα»*, δηλαδή μαθήματα στα οποία έχουν πρόσβαση οι φοιτητές μόνο με



κωδικούς, οπότε κατ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται ο διδακτικός χαρακτήρας που απαιτεί ο νόμος. Όμως το περιεχόμενο εκφράσεων όπως *"η δικαιολόγηση από τον επιδιωκόμενο σκοπό"*, *"ο ορισμός των χρηστών ηθών"* και *"η παρεμπόδιση ή όχι της κανονικής εκμετάλλευσης"*, δεν είναι και τόσο σαφές και ορίζεται σύμφωνα με τις δικανικές ικανότητες των εκπροσώπων του νόμου. Παρόλα αυτά η διασφάλιση των πνευματικών δικαιωμάτων στα ηλεκτρονικά εξ αποστάσεως μαθήματα έχει διπλή κατεύθυνση και αφορά τόσο την ενημέρωση των διδασκόντων για τη σωστή χρήση του έργου κάποιου τρίτου, όσο και την προστασία του πρωτότυπου έργου που δημιουργούν οι ίδιοι (Βαλής και συν. 2003).

Περαιτέρω τα άρθρα 40, 41, 42 43, 45, 45<sup>A</sup> του Ν. 2121/1993 αφορούν τα δικαιώματα ειδικής φύσης του κατασκευαστή βάσης δεδομένων τα οποία για λόγους οικονομίας δεν παρατίθενται στην παρούσα έρευνα. Στα άρθρα αυτά αναφέρεται και η Οδηγία 96/9/ΕΟΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Μαρτίου 1996 σχετικά με τη νομική προστασία των βάσεων δεδομένων, η οποία έχει ενσωματωθεί στο Νόμο 2121/1993. Το πεδίο εφαρμογής της σύμφωνα με το 1<sup>ο</sup> άρθρο της εκτείνεται στα εξής:

- «1. Η παρούσα οδηγία αφορά τη νομική προστασία των πάσης μορφής βάσεων δεδομένων.*
- 2. Για τους σκοπούς της παρούσας οδηγίας, ως «βάση δεδομένων» νοείται η συλλογή έργων, δεδομένων ή άλλων ανεξάρτητων στοιχείων, διευθετημένων κατά συστηματικό ή μεθοδικό τρόπο και ατομικώς προσιτών με ηλεκτρονικά μέσα ή κατ' άλλον τρόπο.*
- 3. Η προστασία που προβλέπεται από την παρούσα οδηγία δεν αφορά τα προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή ή τη λειτουργία βάσεων δεδομένων προσιτών με ηλεκτρονικά μέσα».*

### **3.5. Η Οδηγία 2001/29 – Προστασία πνευματικών δικαιωμάτων στον ψηφιακό κόσμο**

Η πνευματική ιδιοκτησία διέπεται από ένα νομοθετικό πλαίσιο το οποίο καλείται να λύσει ένα σημαντικό πρόβλημα θεσμικού χαρακτήρα, που αφορά όχι μόνο τη χρήση του ψηφιακού (π.χ. ηλεκτρονικά περιοδικά και βιβλία, βάσεις δεδομένων), αλλά και του εντύπου περιεχομένου. Το νομικό πρόβλημα που προκύπτει αφορά στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ δύο δικαιωμάτων. Από τη μια πλευρά πρόκειται για τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των δημιουργών και από την άλλη της ροής και διάχυσης των επιστημονικών

πληροφοριών. Δηλαδή, η νομοθεσία πνευματικής ιδιοκτησίας έχει ως στόχο την εξασφάλιση της ισορροπίας δικαιωμάτων μεταξύ δημιουργών και χρηστών. Το πρόβλημα της ισορροπίας, γίνεται πιο έντονο στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα, λόγω πολλών παραγόντων. Ο κυριότερος, είναι το μέσο διάθεσης της πληροφορίας, το Διαδίκτυο, το οποίο είναι χαοτικό και καταργεί τα σύνορα στην πληροφορία, δεν εξασφαλίζει με ευκολία τον έλεγχο της πρόσβασης και της αναπαραγωγής. Επίσης, δίνει μεγάλη ελευθερία στη δημοσίευση, αναπτύσσοντας νέα μοντέλα, όπως αυτό της *ανοιχτής πρόσβασης* κ.α. Το νομοθετικό πλαίσιο προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας, διαμορφώνεται, εξελίσσεται ακόμα, πολλές φορές όχι με ιδιαίτερη σαφήνεια. Λόγω της πρόσφατης ανάδειξης της ψηφιακής πληροφορίας και του ψηφιακού περιεχομένου, δεν υπάρχει μακροχρόνια πρακτική (Κουλούρης, 2007).

Στόχος της Οδηγίας 2001/29 είναι η νομική προστασία του δημιουργού και των συγγενικών δικαιωμάτων στην κοινωνία της πληροφορίας. Οι ρυθμίσεις της Οδηγίας 2001/29 αντιστοιχούν στις διατάξεις των δύο Συνθηκών του *Παγκόσμιου Οργανισμού Διανοητικής Ιδιοκτησίας (World Intellectual Property Organization – WIPO)*, δηλαδή της *Συνθήκης WIPO για την πνευματική ιδιοκτησία* και της *Συνθήκης WIPO για τις ερμηνείες εκτελέσεις και φωνογραφήματα*. Αυτές οι δύο Συνθήκες που αναφέρονται και ως *Συνθήκες Internet*, προστατεύουν τα δικαιώματα των πνευματικών δημιουργών στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Έτσι οι διεθνείς υποχρεώσεις που πηγάζουν από τις Συνθήκες Internet, βάσει της Οδηγίας 2001/29 μπορούν να εναρμονιστούν στο ευρωπαϊκό επίπεδο και στο επίπεδο κάθε κράτους ανάλογα με τις ανάγκες της εσωτερικής αγοράς του (Καλλινίκου, 2003)

Η ελληνική νομοθεσία προσάρμοσε το εθνικό νομοθετικό πλαίσιο, ολοκληρώνοντας τη διαδικασία εναρμόνισης μέσα στην προβλεπόμενη προθεσμία (22-12-2002), στις ρυθμίσεις της Οδηγίας 2001/29 με το άρθρο 81 Ν. 3057/2002 (ΦΕΚ Α' 239/10-10- 2002). Επίσης, τα δικαιώματα και οι μηχανισμοί προστασίας που προβλέπονται στην Οδηγία 2001/29 είχαν ήδη, πριν από την εναρμόνιση, αναγνωρισθεί και καθιερωθεί από την ελληνική έννομη τάξη (Κουλούρης, 2007).

Έτσι, η προστασία των δικαιούχων στην κοινωνία της πληροφορίας επιτυγχάνεται με τους εξής τρόπους:

- Αναγνωρίζονται ή ενισχύονται τα λεγόμενα «ψηφιακά δικαιώματα» που έχουν απόλυτο και αποκλειστικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα προβλέπονται περιορισμοί και εξαιρέσεις με στόχο την εξισορρόπηση των συμφερόντων μεταξύ δικαιούχων και χρηστών και γενικά του ευρύτερου κοινού.

- Προβλέπονται υποχρεώσεις κατάλληλης έννομης προστασίας κατά της εξουδετέρωσης των τεχνολογικών μέτρων, καθώς και κατά των παρανόμων δραστηριοτήτων που αλλοιώνουν τις ηλεκτρονικές πληροφορίες διαχείρισης των δικαιωμάτων.
- Θεσπίζονται κατάλληλες κυρώσεις και μέσα έννομης προστασίας κατά της προσβολής των δικαιωμάτων (Καλλινίκου, 2003).

Με τον όρο «ψηφιακά δικαιώματα», εννοούνται το δικαίωμα αναπαραγωγής, το δικαίωμα παρουσίασης / διάθεσης στο κοινό, καθώς και το δικαίωμα διανομής. Η ελληνική νομοθεσία είχε θεσπίσει νωρίτερα τέτοιου είδους δικαιώματα, τα οποία όμως τροποποίησε με την Οδηγία 2001/29. Συγκεκριμένα, η τροποποίηση αφορούσε στο άρθρο 3 του Ν. 2121/1993 για το περιουσιακό δικαίωμα του δημιουργού και στα άρθρα 46, 47 και 48 του ίδιου νόμου, που αφορούν στα συγγενικά δικαιώματα των ερμηνευτών ή εκτελεστών καλλιτεχνών, των παραγωγών φωνογραφημάτων και οπτικοακουστικών έργων, καθώς και των ραδιοτηλεοπτικών οργανισμών (Κουλούρης, 2007).

Το άρθρο 5 της Οδηγίας 2001/29 με τίτλο: «*Εξαιρέσεις και περιορισμοί*» περιέχει έναν εξαντλητικό και κλειστό κατάλογο εξαιρέσεων και περιορισμών. Αυτό γίνεται κυρίως γιατί έπρεπε να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές νομικές παραδόσεις των κρατών μελών. Ο κλειστός χαρακτήρας έχει την έννοια ότι τα κράτη μέλη δεν μπορούν να προβλέψουν στην εθνική τους νομοθεσία άλλους περιορισμούς από τους αναφερόμενους στην Οδηγία. Από τους περιορισμούς όμως αυτούς, υποχρεωτικό χαρακτήρα έχει μόνο η ρύθμιση που αφορά τις προσωρινές πράξεις αναπαραγωγής (άρθρο 5 παρ. 1), ενώ για κάθε άλλη περίπτωση ο χαρακτήρας των εξαιρέσεων είναι δυνητικός (Καλλινίκου, 2003). Η Οδηγία, αναγνωρίζει την ανάγκη ύπαρξης κάποιων εξαιρέσεων και περιορισμών για τις βιβλιοθήκες και άλλα μη κερδοσκοπικά ιδρύματα. Η ισχύουσα ελληνική νομοθεσία, παρόλα αυτά, δεν επιτρέπει τον δωρεάν δανεισμό και την ελεύθερη παραγωγή φωτοαντιγράφων από τις βιβλιοθήκες (Marandola, 2004).

Αυτό σημαίνει ότι τα κράτη μέλη έχουν απλώς την ευχέρεια να θεσπίσουν ή όχι τους προβλεπόμενους περιορισμούς που αφορούν το δικαίωμα αναπαραγωγής, το δικαίωμα παρουσίασης και διάθεσης στο κοινό, καθώς και το δικαίωμα διανομής στο μέτρο που δικαιολογείται από τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιτρεπόμενης αναπαραγωγής. Όλοι οι περιορισμοί είναι σύμφωνοι με το γράμμα και το πνεύμα της Διεθνούς Σύμβασης της Βέρνης. Το διεθνές σύστημα πνευματικής ιδιοκτησίας παραμένει εξαιρετικά περίπλοκο (Strokes, 2002). Για όλους τους περιορισμούς των εξαιρέσεων, που αναφέρονται στο τέταρτο κεφάλαιο

του Ν.2121/1993, ισχύει η γενική ρήτρα εφαρμογής (νέο άρθρο 28Γ, που ενσωματώνει το άρθρο 5, παράγραφος 5 της Οδηγίας 2001/29), κατά την οποία οι προβλεπόμενοι στην εθνική νομοθεσία περιορισμοί *«εφαρμόζονται μόνο σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις που δεν αντίκεινται στην κανονική εκμετάλλευση του έργου ή άλλων προστατευόμενων αντικειμένων και δεν θίγουν αδικαιολόγητα τα έννομα συμφέροντα του δικαιούχου»* (Κουλούρης, 2007).

Όπως αναφέρεται στην παράγραφο 4 της Οδηγίας 2001/29 *«ένα εναρμονισμένο νομικό πλαίσιο στην πνευματική ιδιοκτησία και τα συγγενικά δικαιώματα, μέσω αυξημένης βεβαιότητας και χορηγώντας ένα υψηλό επίπεδο προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας θα ενισχύσει την ουσιαστική επινόηση στη δημιουργία και την καινοτομία.....οδηγώντας στην ανάπτυξη και τον αυξημένο ανταγωνισμό της ευρωπαϊκής βιομηχανίας»*. Ωστόσο, η αυστηρή προστασία των έργων πνευματικής ιδιοκτησίας στο διαδίκτυο όπως αυτή προβλέπεται στη συγκεκριμένη οδηγία αναμφίβολα δημιουργεί εμπόδια στην πνευματική δημιουργία.

Το νομικό πλαίσιο που διέπει τις άδειες χρήσης των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων χαρακτηρίζεται ευρύ. Μερικά από αυτά τα νομικά πλαίσια απλώς επιτρέπουν την παραγωγή φωτοαντιγράφων ενώ άλλα επιτρέπουν στους χρήστες να προσαρμόσουν ανάλογα τους πόρους που χρησιμοποιούν (Bogue, 2005).

Η εξισορρόπηση που επιδιώκει η πνευματική ιδιοκτησία αναφέρεται στην προστασία των δικαιούχων και στην κοινή χρήση ή πρόσβαση που πρέπει να δίδεται σε κάθε τρίτο. Ο σκοπός είναι να δίνουν στο συγγραφέα επαρκές κίνητρο για να δημιουργεί (Lessig, 1999). Όμως, αυτός ο σκοπός δε θα έπρεπε να θέτει εμπόδια στην ανάπτυξη της τεχνολογίας με τη δημιουργία νέων έργων που βασίζονται σε παλιότερα έργα πνευματικής ιδιοκτησίας ή με την εφαρμογή νομικών δικαιωμάτων στους χρήστες όπως το δικαίωμα της «νόμιμης χρήσης» που γίνεται δεκτό στο παραδοσιακό δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας (Μπαντή - Μαρκούτη, 2010)

Όπως έχει ειπωθεί *«μια αυξημένη 'τάση για ιδιοκτησία ' της γνώσης εμπεριέχει τον κίνδυνο να αναστατωθεί η ισορροπία μεταξύ των ιδιωτικών δικαιωμάτων και του γενικού συμφέροντος»* (Poynder, 2001).

Ως προς την προστασία των έργων που διατίθενται σε ψηφιακή μορφή αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόοδος της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στη δημιουργία τεχνολογικών μέτρων

προστασίας που επιτρέπουν τον έλεγχο της χρήσης του ψηφιακού υλικού. Το δίκαιο της πνευματικής ιδιοκτησίας προκειμένου να ενισχύσει νομικά την αποτρεπτικότητα της παράνομης χρήσης των προστατευόμενων έργων έχει συμπεριλάβει αυστηρές κυρώσεις για την περίπτωση της εξουδετέρωσης των τεχνολογικών μέτρων (Βαγενά, 2007).

### **3.6. Παραδείγματα χρήσης ΑΕΠ που υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς**

Μερικά παραδείγματα χρήσης που υπόκεινται στο ανωτέρω νομοθετικό πλαίσιο αποτελούν τα ακόλουθα (<http://opencourses.teiath.gr/index.php>):

- Υλικό που φιλοξενείται στις ψηφιακές βιβλιοθήκες και για το οποίο η διάρκεια προστασίας έχει παρέλθει
- Επιστημονικά άρθρα ή τμήματα έργων τα οποία έχουν ήδη εκδοθεί (με άδεια συγγραφέων και εκδοτών)
- Διπλωματικές εργασίες ( με άδεια του συγγραφέα)
- Εργασίες σεμιναρίων και υλικό που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (με άδεια των καθηγητών και των φοιτητών)
- Εργασίες ή μελέτες που χρηματοδοτούνται από ερευνητικά προγράμματα
- Πρακτικά Συνεδρίων και ημερίδων επιστημονικών ενώσεων
- Έργα ή τμήμα αυτών που διατίθενται από τους εκδότες ή τους συγγραφείς για το συγκεκριμένο σκοπό
- Λογισμικό το οποίο είναι ελεύθερο υπό την άδεια «Γενική Άδεια Δημόσιας Χρήσης/GNU GPL»

Η Διακήρυξη της Χάγης κάνει έκκληση για αλλαγές στη νομοθεσία για την πνευματική ιδιοκτησία και για την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. Η Διακήρυξη υποστηρίζει ότι η έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας δεν είχε ποτέ σχεδιαστεί για να ρυθμίζει το διαμοιρασμό των πληροφοριών, των δεδομένων και των ιδεών-ούτε και θα έπρεπε. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων εγγυάται το θεμελιώδες δικαίωμα να δέχεται κανείς και να αναμεταδίδει πληροφορίες και ιδέες, αλλά η σύγχρονη εφαρμογή της νομοθεσίας για την

πνευματική ιδιοκτησία συχνά περιορίζει αυτό το δικαίωμα, ακόμα και για τη χρήση αυτών των απλών δομικών στοιχείων της γνώσης.

Καθώς η ορθή διαχείριση των πνευματικών δικαιωμάτων απαιτεί και αντίστοιχες γνώσεις που πολλές φορές και οι ίδιοι οι νομικοί αγνοούν, υπάρχουν τα ανοιχτά δεδομένα, δηλαδή τα δεδομένα που μπορούν ελεύθερα να χρησιμοποιηθούν, να επαναχρησιμοποιηθούν και να αναδιανεμηθούν από οποιονδήποτε – υπό τον όρο να γίνεται αναφορά στους δημιουργούς και να διατίθενται, με τη σειρά τους, υπό τους ίδιους όρους

## 4. Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι

### 4.1. Ορισμοί – Έννοιες Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ)

Στη σύγχρονη εποχή του διαδικτύου και της ταχύτατης μετάδοσης της πληροφορίας γίνεται συχνά λόγος για τους ανοιχτούς πόρους στο διαδίκτυο. Στον τομέα της εκπαίδευσης συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους (ΑΕΠ), στη διεθνή ορολογία Open Educational Resources (OER).

Ο Wayne Hodgins επινόησε το 1994 τον όρο «εκπαιδευτικός πόρος». Μάλιστα, διέδωσε την ιδέα ότι τα ψηφιακά υλικά μπορούν να σχεδιαστούν έτσι που να επιτρέπουν την εύκολη επαναχρησιμοποίησή τους σε ένα μεγάλο φάσμα διδασκαλίας και μάθησης. Ο όρος «ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι» για πρώτη φορά ακούστηκε από την UNESCO το 2002 όπου χαρακτήρισε ως ανοικτή εκπαίδευση τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα υλικών με οποιοδήποτε μέσο, ψηφιακό ή μη, που ανήκει στον δημόσιο τομέα, ή είναι ελεύθερο με ανοικτή άδεια και επιτρέπει την ελεύθερη πρόσβαση, τη χρήση, την προσαρμογή και την αναδιανομή από άλλους, χωρίς περιορισμούς (Bogue, 2005).

Οι (Σοφός & Κώστας, 2010), επίσης αναφέρουν ότι ο όρος Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πηγές (ΑΕΠ) υιοθετήθηκε για πρώτη φορά στο διεθνές συνέδριο της UNESCO με τίτλο “*Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, 2002*” (UNESCO, 2002) και αναφέρεται σε εκπαιδευτικά υλικά και πηγές που προσφέρονται ελεύθερα στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και κάτω από συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο μπορούν να τροποποιηθούν, να βελτιωθούν και να αναδιανεμηθούν, για χρήση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα.

Σε μια ακόμη εκδοχή ο όρος «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι», αναφέρεται ότι περιγράφει την ανοικτή παροχή εκπαιδευτικών πόρων με τη μορφή του ψηφιοποιημένου υλικού, που προσφέρεται ελεύθερα και ανοιχτά για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, και τους αυτοδίδακτους στη χρήση και επαναχρησιμοποίηση για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα. Οι ΑΕΠ είναι προσβάσιμοι κυρίως μέσω των ΤΠΕ, είτε μέσω μιας ψηφιακής βιβλιοθήκης και είναι επίσης διαθέσιμοι για τη τροποποίηση, τη χρήση και την προσαρμογή από μια κοινότητα χρηστών για μη εμπορικούς σκοπούς (Papadopoulos, 2015).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ): «οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι είναι το ψηφιοποιημένο υλικό που προσφέρεται ελεύθερα και ανοιχτά για

τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για να το χρησιμοποιήσουν ή να το επαναχρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα. Περιλαμβάνει μαθησιακό περιεχόμενο, λογισμικό για την ανάπτυξη, χρήση και διανομή του περιεχομένου και διατίθεται με ανοικτές άδειες» (Center for Educational Research and Innovation, 2013).

Άλλος ένας ορισμός αναφέρει ότι οι ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι είναι πληροφορίες και έρευνες χρήσιμες για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, οι οποίες είναι ελεύθερα προσβάσιμες με ανοικτές άδειες. Είναι σημαντική πηγή πληροφοριών και ταυτόχρονα αποτελούν σημαντικό εργαλείο στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ο περιορισμός της εμπορευματοποίησης της γνώσης και η παροχή μιας εναλλακτικής μορφής εκπαίδευσης αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο για την ανάπτυξη και την προώθηση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (Kauppinen, 2013).

Κατά τους Παπαδημητρίου και Λιοναράκη (2013) οι ΑΕΠ αποτελούν μια κατηγορία μαθησιακών πηγών κυρίως σε ψηφιακή μορφή αλλά και σε έντυπη που προσφέρεται ελεύθερα, ανοικτά και νόμιμα στους εκπαιδευτικούς, φοιτητές, μαθητές και αυτοδιδασκόμενους για χρήση, επαναχρησιμοποίηση ή προσαρμογή με σκοπό τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα. Οι ΑΕΠ αποτελούν μια μοναδική ευκαιρία για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης όπως και για διευκόλυνση του διαλόγου για την εκπαιδευτική πολιτική, τη διάδοση της γνώσης και την οικοδόμηση ικανοτήτων.

Αναφέρεται, επίσης, ότι οι ΑΕΠ αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα των πόρων που βρίσκονται στο δημόσιο τομέα ή βρίσκονται ελεύθεροι με άδεια πνευματικής ιδιοκτησίας που επιτρέπει την ελεύθερη χρήση και τη διαφοροποίησή τους από άλλους πόρους. Οι ΑΕΠ περιλαμβάνουν πλήρη μαθήματα, εκπαιδευτικό υλικό, σχολικά βιβλία, βίντεο συνεχούς ροής, τεστ, λογισμικά και οποιαδήποτε άλλα εργαλεία ή τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να στηριχθεί η πρόσβαση στη γνώση (Hylun et al., 2012).

Μερικοί από τους ορισμούς, όπως φαίνεται, περιορίζουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους σε ψηφιακούς πόρους, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι κάθε εκπαιδευτικός πόρος μπορεί να συμπεριληφθεί στον ορισμό. Επίσης, ενώ μερικοί από τους ορισμούς διασαφηνίζουν ότι ένα πόρος πρέπει να παράγεται για σαφή εκπαιδευτικό σκοπό, άλλοι διευρύνουν την έννοια και θεωρούν ανοικτό εκπαιδευτικό πόρο κάθε τι που μπορεί δυνητικά να χρησιμοποιηθεί για εκμάθηση. Επίσης, οι περισσότεροι ορισμοί απαιτούν ότι ένας πόρος πρέπει βρίσκεται στον δημόσιο τομέα. Άλλοι ορίζουν ότι η χρήση είναι μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς και αποκλείουν την εμπορική χρήση (Camilleri et al. 2014).



## 4.2. Χαρακτηριστικά Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ)

Οι ορισμοί για τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους παρουσιάζουν ομοιότητες και κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις όπως φάνηκε παραπάνω. Ωστόσο συμφωνούν στην ύπαρξη κάποιων καθολικά κοινών σημεία. Αυτά είναι τα εξής:

- η χρήση και η επαναχρησιμοποίηση,
- ο αναπροσανατολισμός και η τροποποίηση των πόρων και
- η δωρεάν χρήση για εκπαιδευτικούς σκοπούς από εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των ψηφιακών μέσων (Camilleri et al. 2014).

Σύμφωνα με τον Wiley (2010) οι ΑΕΠ περιλαμβάνουν τρία στοιχεία:

1. την έννοια της δωρεάν χρήσης
2. τις τέσσερις R άδειες: (reuse, redistribute, revise, remix: επαναχρησιμοποίηση, αναδιανομή, αναθεώρηση, αναδιασκευή) και
3. την μη παρέμβαση τεχνολογικών μέσων.

Επίσης, οι ΑΕΠ σύμφωνα με τους Παπαδημητρίου & Λιοναράκη (2013) δύνανται να αποτελούνται από τα εξής:

- Από μαθησιακό περιεχόμενο, δηλαδή, πλήρεις σειρές μαθημάτων, περιεχόμενο των μαθημάτων, “*μαθησιακά αντικείμενα*” συλλογές, περιοδικά.
- Από εργαλεία λογισμικού για την υποστήριξη της δημιουργίας, παροχής, χρήσης και βελτίωσης του ανοικτού μαθησιακού περιεχομένου συμπεριλαμβανομένης της αναζήτησης και της οργάνωσης του περιεχομένου.
- Από συστήματα διαχείρισης μάθησης και περιεχομένου (LMS, LCMS), εργαλεία ανάπτυξης περιεχομένου και διαδικτυακές κοινότητες μάθησης (ΔΚΜ).
- Από πόρους εφαρμογής, δηλαδή άδειες πνευματικής ιδιοκτησίας για την προώθηση της ανοικτής δημοσίευσης του υλικού, τις αρχές του σχεδιασμού και της τοπικής προσαρμογής του περιεχομένου.
- Από βέλτιστες πρακτικές: τεχνικές, μεθοδολογίες, διαδικασίες, κίνητρα, δημοσίευση, διανομή.

Τα γενικά χαρακτηριστικά των ΑΕΠ συμφωνούν ότι οποιοσδήποτε τύπος ανοικτού εκπαιδευτικού πόρου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, ότι

συχνά, αν και όχι αποκλειστικά, προσφέρονται σε ψηφιακή μορφή. Η ψηφιακή μορφή επιτρέπει την επαναχρησιμοποίηση, την ανταλλαγή, την προσαρμογή και τον αναπροσανατολισμό των πόρων για ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον από ό, τι το αρχικό (Orr et al. 2015).

### **4.3. Οφέλη των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων**

Οι ΑΕΠ καθορίζονται ως ωφέλιμοι από τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν και θα ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wiley, 2010). Υπάρχουν δύο τρόποι για την ένταξη των ΑΕΠ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο πρώτος είναι να ενταχθούν οι πόροι όπως είναι στην αρχική τους μορφή και ο δεύτερος είναι να ενταχθούν με τις αλλαγές στη χρήση τους που έχουν γίνει από τα άτομα που τους χρησιμοποιούν ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους τους στο αντίστοιχο μαθησιακό περιβάλλον που θα ενταχθούν. Στον πρώτο τρόπο οι ΑΕΠ ενσωματώνονται σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον για να εξυπηρετήσουν μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική. Ταξινομούνται με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συνήθως βάσει του σκοπού που εξυπηρετούν στο μαθησιακό περιβάλλον που χρησιμοποιούνται (Orr et al., 2015).

Το μοντέλο SAMR που αναπτύχθηκε από τον Puentedura (2006) συνιστά ένα πλαίσιο εφαρμογής σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ΑΕΠ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Έχει τέσσερα στάδια και μπορεί να προσαρμοστεί στο πλαίσιο ΑΕΠ όπως φαίνεται παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση, η καινοτόμα προσέγγιση των ΑΕΠ είναι διαφορετική.

Στάδιο 1.Υποκατάσταση: Οι ΑΕΠ αντικαθιστούν ένα παρόμοιο υλικό εκμάθησης που χρησιμοποιείται για τις ίδιες διδακτικές λειτουργίες.

Στάδιο 2. Αύξηση: Οι ΑΕΠ βελτιώνουν περισσότερο την αποτελεσματικότητα της μάθησης συγκριτικά με την αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εργαλείων μάθησης

Στάδιο 3. Τροποποίηση: Οι ΑΕΠ επιτρέπουν ένα σημαντικό επανασχεδιασμό της μαθησιακής δραστηριότητας σε σύγκριση με το προηγούμενο εκπαιδευτικό υλικό.

Στάδιο 4. Επανακαθορισμός: Οι ΑΕΠ επιτρέπουν νέες μορφές μάθησης οι οποίες δεν ήταν διαθέσιμες μέσα από τη διαμόρφωση και την εκμάθηση της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας. Έτσι, επαναπροσδιορίζουν την παιδαγωγική προσέγγιση.

Μια δεύτερη προσέγγιση των ΑΕΠ σχετίζεται με τα τρία R (reuse – revise, remix, redistribute) δηλαδή την επαναχρησιμοποίηση - αναθεώρηση, την ανάμειξη και την αναδιανομή. Σε κάθε μία από αυτές τις περιπτώσεις, ο τρόπος με τον χρησιμοποιούνται οι ΑΕΠ σήμερα μπορεί να αλλάξει και πάλι. Μπορούν πάρα πολύ εύκολα να μετασχηματιστούν. Για τους λόγους αυτούς είναι δύσκολο να μιλάμε για τις άμεσες επιρροές των ΑΕΠ, καθώς μπορεί να είναι τόσο πολυδιάστατοι στην πάροδο του χρόνου και του τόπου (Orr et al., 2015).

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω προσεγγίσεις, η σπουδαιότητα των ΑΕΠ είναι μεγάλη, δεδομένου ότι εστιάζουν στην παραγωγή, αδειοδότηση, χρήση, επαναχρησιμοποίηση μαθησιακών πηγών και στην προσβασιμότητα τους από εκδόσεις ανοικτής πρόσβασης, ως δημόσια αγαθά. Παρέχουν ελεύθερη και δωρεάν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πηγές με την άδεια της αναθεώρησης, της επαναχρησιμοποίησης, της ανάμειξης και της αναδιανομής του περιεχομένου τους. Έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν σε σημαντικό βαθμό το κόστος των διδακτικών βιβλίων, αλλά και των προγραμμάτων σπουδών στα ανώτατα και τεχνολογικά ιδρύματα (ΑΕΙ – ΤΕΙ), καταστρώντας ιδιαίτερα οικονομικές τις σπουδές για τους φοιτούντες (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2013).

#### **4.4. Ποιότητα Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων**

Η παραδοσιακή διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υλικών βασίζεται στον έλεγχο των βιβλίων από τους εκδότες. Αυτή η αντίληψη αντανακλά μια μερική κατανόηση του πεδίου εφαρμογής και της ποικιλομορφίας των εκπαιδευτικών υλικών, που χρησιμοποιούνται σε διάφορες μορφές διδασκαλίας και μαθησιακά περιβάλλοντα. Καταδεικνύει, επίσης, μια ψευδή μεταβίβαση της ευθύνης για την ποιότητα σε τρίτους. Αυτή η νοοτροπία αλλάζει στο χώρο των ΑΕΠ, καθώς ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λαμβάνουν την πλήρη ευθύνη για τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας αυτών. Την ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας των πόρων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και στα μαθησιακά περιβάλλοντα θα την έχουν τα εκάστοτε εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι συντονιστές του προγράμματος καθώς και ο επιμέρους εκπαιδευτικός υπεύθυνος αυτού (Kimmons, 2015).

Με βάση τα ανωτέρω, η ποιότητα των ΑΕΠ εξαρτάται από:

- τους πόρους που θα επιλεγούν να χρησιμοποιηθούν,
- τον τρόπο που θα ενταχθούν στην διδασκαλία και
- το είδος των διαφόρων δραστηριοτήτων.

Επισημαίνεται ότι η διασφάλιση της ποιότητας περιπλέκεται από το πλήθος των διαθέσιμων πόρων, καθώς απαιτούνται δεξιότητες υψηλού επιπέδου στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επιλογή, στην προσαρμογή και στην αξιολόγηση αυτών (Kimmons, 2015).

Επιπλέον, οι κοινές προδιαγραφές ούτε καθορίζουν, πότε ένας πόρος πρέπει να θεωρείται κατάλληλος για συγκεκριμένα σενάρια μάθησης, ούτε επιχειρούν διάκριση μεταξύ των διαφόρων τύπων των εκπαιδευτικών πηγών. Στα πλαίσια αυτά, η Creative Commons (CC, 2011) προτείνει ένα συγκερασμό μεταξύ αδόμητων (όπως φωτογραφίες και έγγραφα), μερικώς δομημένων (ομαδοποιούνται ανάλογα με το θεματικό τομέα ή πλαίσιο), και πλήρως δομημένων πόρων (πλήρη μαθήματα συμπεριλαμβανομένης της αυτοαξιολόγησης). Στη συνταγή της επιτυχίας περιλαμβάνεται η εφαρμογή προτύπων ποιότητας στο πλαίσιο του παραγόμενου υλικού από τους χρήστες (τους εκπαιδευτικούς δηλαδή), των φιλικών εκδόσεων προς το χρήστη και με απαιτούμενα πρότυπα για τους συγγραφείς που δεν τους επιβαρύνουν. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί το να χρειάζεται να διαβάσει και να κατανοήσει κανείς πολύπλοκα έγγραφα πριν από τη δημοσίευσή τους και αντί αυτού να καταλήγει σε ένα ορισμένο επίπεδο ποιότητας, χωρίς να χρειάζεται να επενδύσει επιπλέον χρόνο. Για τη δημιουργία βάσης δεδομένων ΑΕΠ, όπως για τα αποθετήρια, θα μπορούσε να υπάρχει μια προκαθορισμένη λίστα περιορισμένων κριτηρίων από την οποία οι χρήστες θα μπορούσαν να επιλέξουν το υλικό που επιθυμούν. Για την αποδοχή ενός τέτοιου καταλόγου θα πρέπει να μπορούν να μειωθούν ο ελάχιστος αριθμός των λέξεων αναζήτησης και να υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των τύπων των ΑΕΠ (Richter et al., 2014).

#### **4.5. Εντοπισμός κατάλληλων ΑΕΠ**

Έρευνα σε συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην πλατφόρμα του ODS (Open Discovery Space) αναφέρει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι πραγματικά σημαντική πρόκληση το να μπορούν οι χρήστες να βρουν ΑΕΠ που να πληρούν στοχευμένα τις απαιτήσεις του διδακτικού τους σεναρίου. Υπάρχουν πολλοί ΑΕΠ, όμως λίγοι είναι αυτοί που είναι

χαρακτηρισμένοι με τη σωστή ετικέτα, ώστε να καθίσταται σχεδόν αδύνατο να ελέγξει και να αποφασίσει κανείς εάν είναι σκόπιμο να χρησιμοποιήσει μια πηγή. Οι ΑΕΠ που θα μπορούσαν πραγματικά να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμοι ακόμη και αν έχουν συνταχθεί σε ξένη γλώσσα, είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστούν και να χρησιμοποιηθούν (Richter et al. 2014).

Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο της αναζήτησης, θα ήταν αποτελεσματικό οι συγγραφείς να υποχρεούνται να περιγράφουν τους πόρους τους πριν από το ανέβασμά τους ηλεκτρονικά σε κάποια πλατφόρμα. Είναι άλλο πράγμα το να είναι εύκολα προσβάσιμος και ανοιχτός ένας εκπαιδευτικός πόρος για μαθησιακή χρήση, και άλλο το να χρειάζεται επιπλέον χρόνο για εκτεταμένο ψάξιμό του. Εξάλλου οι ΑΕΠ σπανίως δημιουργούνται με σκοπό την καθαυτή δημιουργία τους ως ΑΕΠ, αλλά καθίστανται ΑΕΠ από τη στιγμή του διαμοιρασμού τους. Εάν οι δημιουργοί των ΑΕΠ αναγκάζονταν να δαπανούν επιπλέον χρόνο, αυτό θα αποσπούσε την προσοχή τους από την έννοια της ανοικτότητας με αποτέλεσμα να κρατούν τους ΑΕΠ για τον εαυτό τους (Richter et al. 2014).

Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της ανεύρεσης του κατάλληλου ΑΕΠ για τους χρήστες, θα μπορούσαν να παρέχονται από τους δημιουργούς λέξεις - κλειδιά, που αποτελούν μια βάση ανίχνευσης του υλικού. Επίσης τα διάφορα αποθετήρια, ανεξάρτητα από τη γλώσσα στην οποία είναι διαμορφωμένα, θα μπορούσαν να παρέχουν τέτοιες λέξεις – κλειδιά σε διάφορες γλώσσες, ώστε να είναι διαθέσιμα για αναζήτηση σε περισσότερους χρήστες. Ωστόσο, ακόμη και να μην υπάρχουν λέξεις κλειδιά σε όλες τις γλώσσες, θα βοηθούσε να παρέχονται λέξεις – κλειδιά σε μια δημοφιλή γλώσσα για τους περισσότερους χρήστες. Όπως επίσης και εάν υφίσταται ήδη μια βάση δεδομένων πολύγλωσση, θα μπορούσαν να προστεθούν ετικέτες από τους χρήστες σε άλλες γλώσσες και αυτό θα οδηγούσε σε μια βελτίωση της αναζήτησης (Richter et al., 2014).

#### **4.6. Εκπαιδευτικοί – Δημιουργοί ΑΕΠ**

Οι εκπαιδευτικοί που μοιράζονται τους ΑΕΠ που οι ίδιοι δημιουργούν αναφέρουν ότι αισθάνονται σίγουροι για την πνευματική τους ιδιοκτησία και τον ιδιοκτήτη των δικαιωμάτων. Μόλις ένας ΑΕΠ δημοσιευθεί σε ένα αποθετήριο, τότε ξεκινά η δυνατότητα αντιγραφής του και δημοσιεύεται, ενδεχομένως, και σε άλλα δικτυακά περιβάλλοντα, πράγμα που σημαίνει ότι από ένα σημείο και μετά δεν μπορεί κανείς να παρακολουθεί την πορεία του ΑΕΠ που έχει δημιουργήσει. Το εάν κάποιος χρήστης κάνοντας αλλαγές σε έναν ΑΕΠ τον

οικειοποιείται, δε σημαίνει ότι του ανήκουν τα πνευματικά δικαιώματα αυτού του πόρου. Τα θέματα είναι ποιος θεωρείται ιδιοκτήτης μετά τις αλλαγές που γίνονται σε έναν ΑΕΠ. Τι θα συμβεί αν ένας ΑΕΠ που μετά την δημοσίευσή του έχει υποστεί αλλαγές από κάποιο χρήστη, αλλά στον οποίο εξακολουθεί να φαίνεται το όνομα του δημιουργού του. Πώς μπορεί να αναφερθεί με το σωστό τρόπο η όποια τροποποίηση πραγματοποιείται στο περιεχόμενο ενός ΑΕΠ. Και γιατί να επιθυμεί κανείς να μετατρέψει ή να βελτιώσει κατά κάποιο τρόπο το έργο άλλων δημιουργών, αν δεν μπορεί να γίνει κατανοητό όπως είναι εξ' αρχής; (Richter et al. 2014).

Όλα τα παραπάνω ζητήματα σχετίζονται, αλλά δεν περιορίζονται μόνο στο ζήτημα των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Θα αποτελούσε καλή πρακτική εάν θα μπορούσαν τροποποιημένες εκδόσεις του οποιουδήποτε ΑΕΠ να δημοσιεύονται ως ξεχωριστοί ΑΕΠ, συμπεριλαμβάνοντας απλά το ιστορικό των αλλαγών τους. Οι εκπαιδευτικοί που τους δημιουργούν θα έχουν την ευθύνη για την παροχή υποστηρικτικών μηχανισμών και σχετικών πληροφοριών στα αποθετήρια. Γενικά, θα ήταν καλό να μην είναι δυνατή η τροποποίηση των υπαρχόντων πόρων αλλά αντί αυτού να υφίσταται ένας πρόσθετος πόρος για κάθε διαφορετική έκδοση – τροποποίηση του αρχικού που να μπορεί να δημοσιευθεί. Έτσι, οι δημιουργοί θα πρέπει να παρέχουν στον χρήστη έναν εύκολο τρόπο για την τήρηση ιστορικού τροποποιήσεων του κάθε ΑΕΠ όσον αφορά τις αλλαγές στο περιεχόμενο (σύμφωνα με τις άδειες του δημιουργού) ή στο όνομα του συγγραφέα (Richter et al., 2014). Όλες οι ανωτέρω προτάσεις και επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών – δημιουργών ΑΕΠ, ενδεχομένως, θα μειώνονταν δραστικά εάν είχαν γνώση του νομοθετικού πλαισίου των πνευματικών δικαιωμάτων που διέπει τη χρήση των ΑΕΠ.

#### **4.7. Άδειες Ανοιχτού Περιεχομένου**

Η Πνευματική Ιδιοκτησία σε ένα έργο κλιμακώνεται από την πλήρη προστασία του, οπότε το έργο παρατίθεται «με επιφύλαξη παντός δικαιώματος» μέχρι τη δημόσια διάθεσή του, δηλαδή, «χωρίς επιφύλαξη δικαιωμάτων». Κατά την τελευταία δεκαετία, παράλληλα με τις εξελίξεις στις ψηφιακές τεχνολογίες και το Διαδίκτυο, και εν μέρει χάρη σε αυτές, εμφανίστηκε ως τάση και τελικά εξελίχθηκε σε παγκόσμιο κίνημα, η δημιουργία ελεύθερα προσβάσιμου ψηφιακού υλικού (GUnet, 2014).

Οι ανοικτές άδειες αναδύθηκαν μέσα σε αυτό το πλαίσιο σε μία προσπάθεια να προστατευθούν τα δικαιώματα των δημιουργών, και ιδιαίτερα των συγγραφέων, σε ψηφιακά περιβάλλοντα τα οποία επέτρεπαν τεχνικά την αναπαραγωγή και το διαμοιρασμό κειμένων χωρίς τη λήψη άδειας. Οι ανοικτές άδειες διασφαλίζουν ότι η αναπαραγωγή και ο διαμοιρασμός γίνεται μέσα σε ένα αυστηρά δομημένο νομικά πλαίσιο το οποίο, όμως, είναι περισσότερο ευέλικτο από το σχήμα «με την επιφύλαξη παντός νομίμου δικαιώματος» (GUnet, 2014) .

Ανοικτή άδεια είναι οποιαδήποτε άδεια ισχύει για προστατευόμενο (από τη νομοθεσία περί Π.Ι.) περιεχόμενο, η οποία επιτρέπει σε οποιονδήποτε να επαναχρησιμοποιήσει το περιεχόμενο αυτό χωρίς να ζητήσει προηγουμένως άδεια χρήσης. Για το περιεχόμενο αυτό, λοιπόν, υπάρχει επιφύλαξη κάποιων δικαιωμάτων και έτσι, οι ανοικτές άδειες κατατάσσονται ανάμεσα στην πνευματική ιδιοκτησία και τη δημόσια χρήση (GUnet, 2014) .

Οι ανοικτές άδειες είναι νομικά εργαλεία που κάνουν χρήση των υφισταμένων νόμων περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Ειδικότερα, η νομοθεσία περί πνευματικών δικαιωμάτων δίνει το αποκλειστικό δικαίωμα που επιτρέπει σε έναν κάτοχο να έχει τα πνευματικά δικαιώματα του υλικού της επιλογής του (Hofman & West, 2008)

Η εφαρμογή ανοικτών αδειών σε ένα έργο επιτρέπει σε οποιονδήποτε παγκοσμίως να χρησιμοποιήσει το έργο, χωρίς να χρειάζεται να ζητήσει ξεχωριστή ή επιπλέον άδεια ή να καταβάλει κάποιο τίμημα, υπό τον όρο ότι ακολουθεί τους όρους χρήσης του έργου που έχουν καθοριστεί από τη συγκεκριμένη ανοικτή άδεια. Μόνο όταν ένα πρόσωπο επιθυμεί να χρησιμοποιήσει το έργο με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που καθορίζει η άδεια, χρειάζεται να ζητηθεί άδεια από τον δικαιούχο της πνευματικής ιδιοκτησίας (GUnet, 2014).

Το 1998 , ο David Wiley ανακοίνωσε την πρώτη ανοικτή άδεια περιεχομένου. Αυτή η άδεια βασίστηκε στην παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο θα πρέπει να αναπτυχθεί και να μοιραστεί ελεύθερα *«σε πνεύμα παρόμοιο με εκείνο του ελεύθερου και ανοιχτού λογισμικού»* (Wiley , 2003). Η ιδέα ότι το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι ελεύθερο και ανοιχτά διαθέσιμο έγινε δημοφιλής γρήγορα. Το 2002, η Creative Commons κυκλοφόρησε το πρώτο πακέτο των αδειών πνευματικών δικαιωμάτων που βοήθησαν τους παραγωγούς περιεχομένου να χορηγούν άδεια για επαναχρησιμοποίηση του περιεχομένου τους (Creative Commons, 2007a).

## 4.8. Άδειες Creative Commons (CC)

Οι άδειες Creative Commons (CC) αποτελούν το πιο διαδεδομένο σύστημα ανοικτής αδειοδότησης ψηφιακών έργων. Οι άδειες προέρχονται από τον οργανισμό Creative Commons, έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό διεθνούς εμβέλειας ο οποίος στοχεύει στην προώθηση της καλύτερης ταυτοποίησης, διαπραγματεύσεως και επαναχρησιμοποίησης περιεχομένου με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (GUnet, 2014). Ο οργανισμός Creative Commons ιδρύθηκε το 2001 και αποτελεί μια προσπάθεια επιφανών ακαδημαϊκών μεταξύ των οποίων και του Larry Lessing για τη διαμόρφωση μιας νέας κατηγορίας πνευματικών δικαιωμάτων. Υποστηρίχτηκε από τη Νομική Σχολή του Χάρβαρντ και το τμήμα για την Κοινωνία και Διαδίκτυο της Νομικής Σχολής του Στάνφορντ (Bing, 2004)

Οι άδειες Creative Commons έχουν σχεδιαστεί για να προσφέρουν ένα ευέλικτο και απλό τεχνολογικό και νομικό εργαλείο σε εκείνους τους δημιουργούς που εκτιμούν ότι η προσβασιμότητα και χρήση των έργων τους έχει μεγαλύτερη αξία από τα οικονομικά οφέλη, ενώ ταυτόχρονα επιθυμούν να διατηρήσουν κάποια δικαιώματα επί των έργων τους. Οι άδειες Creative Commons δεν είναι εναλλακτικές της Πνευματικής Ιδιοκτησίας ούτε υφίστανται εκτός Πνευματικής Ιδιοκτησίας. Λειτουργούν εντός του συστήματος Πνευματικής Ιδιοκτησίας και επιτρέπουν στους δημιουργούς να τροποποιήσουν τους όρους της πνευματικής ιδιοκτησίας με τον τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες τους. Οι άδειες Creative Commons επιτρέπουν στους δημιουργούς να διανείμουν το περιεχόμενό τους σε ένα ευρύ κοινό και να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το έργο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, διατηρώντας παράλληλα την πνευματική τους ιδιοκτησία (GUnet, 2014) Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συγγραφείς δημιουργούν τους δικούς όρους πνευματικής ιδιοκτησίας, γεγονός όμως που δεν συνιστάται για τους ΑΕΠ (Hofman & West, 2008).

Στις μέρες μας σημειώνεται σημαντική διάδοση στην ψηφιακή διανομή των έργων με τη μορφή των αδειών Common Creatives licences. Αυτού του τύπου οι άδειες κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με τις ανοιχτές άδειες. Πρόκειται για συμβάσεις-πλαίσιο που διατίθενται δωρεάν και αφορούν τη διάθεση προστατευόμενων έργων στο διαδίκτυο. Μέσω αυτών των αδειών επιτρέπεται στον χρήστη να προβεί εκ των προτέρων σε ορισμένες χρήσεις του έργου, σύμφωνα με τους προδιατυπωμένους όρους των δικαιούχων, αντί να ζητείται ξεχωριστή



άδεια για κάθε ενέργεια που δεν υπόκειται στις εξαιρέσεις των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας (Βαγενά, 2008).

Οι άδειες CC δεν είναι αντίθετες στη φιλοσοφία της πνευματικής ιδιοκτησίας Απεναντίας, συμβάλλουν στο να διατηρεί κανείς και να διαχειρίζεται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας με πιο ευέλικτο και ανοιχτό τρόπο. Κατά συνέπεια ένας δημιουργός που επιθυμεί π.χ. να διανείμει το έργο του δικτυακά για μη εμπορική χρήση μπορεί να επιλέξει μία άδεια CC. Αντίστοιχα κάποιος που θέλει να δημιουργήσει ένα ψηφιακό μάθημα και ψάχνει στο διαδίκτυο υλικό, μπορεί να εντοπίσει μία μεγάλη ποικιλία έργων (κείμενα, παρουσιάσεις, φωτογραφίες) με άδειες CC που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τρίτους, χωρίς να υπάρχουν νομικά κωλύματα. Οι συγκεκριμένες άδειες παρέχουν ποικίλες μορφές αδειοδότησης, ανάλογα με τους όρους που επιθυμεί ο εκάστοτε χρήστης να περιέχει η άδεια (ΤΕΙ Αθήνας, 2016).

Έτσι προκύπτουν 6 μορφές αδειών των οποίων οι επεξηγήσεις αναλυτικά έχουν ως εξής (ΕΛ/ΛΑΚ, 2016):



#### **Αναφορά Δημιουργού 4.0 (CC-BY)**

Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να αναδιανέμουν, να κάνουν διασκευές, να τροποποιούν και να δημιουργούν παράγωγα ενός έργου, ακόμη και με εμπορική χρήση, με την προϋπόθεση να κάνουν αναφορά στον δημιουργό του πρωτοτύπου. Είναι μια από τις πιο εξυπηρετικές άδειες που προσφέρονται. Συνιστάται για τη μεγιστοποίηση της διάχυσης και της χρήσης του αδειοδοτούμενου υλικού.



#### **Αναφορά Δημιουργού – Παρόμοια Διανομή 4.0 (CC-BY-SA)**

Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να κάνουν διασκευές, να τροποποιούν και να δημιουργούν παράγωγα ενός έργου, με την προϋπόθεση να κάνουν αναφορά στον δημιουργό και να διαθέτουν τα νέα τους δημιουργήματα με τους ίδιους ακριβώς όρους. Αυτή η άδεια συχνά παρομοιάζεται με τις ελεύθερες άδειες και τις άδειες λογισμικού ανοιχτού κώδικα «copyleft». Όλα τα νέα έργα που θα βασίζονται στο πρωτότυπο θα έχουν τους όρους της αρχικής άδειας, επομένως στα παράγωγα θα επιτρέπεται η εμπορική χρήση. Αυτή η άδεια χρησιμοποιείται από τη Wikipedia και συνιστάται για τα είδη που επωφελούνται από την ενσωμάτωση περιεχομένου όπως γίνεται στη Wikipedia και σε παρόμοια αδειοδοτημένα έργα.



#### **Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση 4.0 (CC-BY-NC)**

Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να κάνουν διασκευές, να τροποποιούν και να δημιουργούν παράγωγα ενός έργου, αλλά χωρίς εμπορική χρήση. Αν και τα νέα τους έργα πρέπει να αναγνωρίζουν τον δημιουργό και να παραμένουν μη-εμπορικά, δεν οφείλουν να τα αδειοδοτούν με τους ίδιους όρους.



#### **Αναφορά Δημιουργού – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 (CC-BY-ND)**

Αυτή η άδεια επιτρέπει την αναδιανομή, με εμπορική και μη εμπορική χρήση, με την προϋπόθεση να γίνεται αναφορά στον δημιουργό και το έργο του να παραμείνει αμετάβλητο στο σύνολό του.



#### **Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Παρόμοια Διανομή 4.0 (CC-BY-NC-SA)**

Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να κάνουν διασκευές, να τροποποιούν και να δημιουργούν παράγωγα του πρωτότυπου έργου χωρίς εμπορική χρήση, με την προϋπόθεση να κάνουν αναφορά στον δημιουργό και να διαθέτουν τα νέα τους δημιουργήματα με τους ίδιους ακριβώς όρους.



#### **Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 (CC BY-NC-ND)**

Αυτή η άδεια είναι η πιο περιοριστική από τις 6 κύριες άδειες, επιτρέποντας στους άλλους να έχουν πρόσβαση στο πρωτότυπο έργο και να το μοιράζονται με άλλους εφόσον κάνουν αναφορά στον δημιουργό, ωστόσο δεν μπορούν να το αλλάξουν με κανένα τρόπο ούτε να το χρησιμοποιούν για εμπορική χρήση.

Εικόνα 1: Συνδυασμός αδειών CC

CREATIVE COMMONS LICENSES		Αντιγραφή & Δημοσίευση	Αναφορά Δημιουργού	Εμπορική Χρήση	Μετατροπή & Προσαρμογή	Αλλαγή Αδειοδότησης
	PUBLIC DOMAIN	✓	✗	✓	✓	✓
	CC BY	✓	✓	✗	✓	✓
	CC BY-SA	✓	✓	✗	✓	✗
	CC BY-ND	✓	✓	✓	✗	✓
	CC BY-NC	✓	✓	✗	✓	✓
	CC BY-NC-SA	✓	✓	✗	✓	✗
	CC BY-NC-ND	✓	✓	✗	✗	✓

	Επιτρέπεται η αναδιανομή (αντιγραφή, δημοσίευση, προβολή, επικοινωνία κ.λπ.)		Είναι απαραίτητη η αναφορά στο δημιουργό του πρωτότυπου έργου		Το έργο επιτρέπεται να χρησιμοποιηθεί για εμπορικούς σκοπούς		Στο έργο επιτρέπεται να γίνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές		Επιτρέπεται η επιλογή διαφορετικής άδειας στα παράγωγα έργα
--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

Πηγή: <http://langoer.eun.org/home> , 2016

Η διατύπωση του περιεχομένου κάθε άδειας απαρτίζεται από τρεις ενότητες: το κυρίως κείμενο της άδειας εκμετάλλευσης, τη σύνοψη του περιεχομένου της και τα μεταδεδομένα της που επιτρέπουν την αναγνώριση έργων τα οποία τίθενται στη διάθεση των χρηστών υπό τους όρους και τις προϋποθέσεις των σχετικών αδειών. Κάθε μια από τις έξι διαφορετικές άδειες αποτελεί και ένα διαφορετικό συνδυασμό εκχώρησης δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, ο δημιουργός μπορεί να επιλέξει άδεια με την οποία γίνεται απλώς αναφορά στο όνομα του, ή αναφορά στο όνομα του και δυνατότητα διανομής του έργου με ίδιους όρους, ή αναφορά στο όνομα του χωρίς όμως να επιτρέπεται η δημιουργία παράγωγων έργων. Ακόμα, μπορεί να επιλέξει αναφορά στο όνομα του αλλά να μην γίνεται εμπορική χρήση του έργου ή επιπλέον να μην επιτρέπεται ούτε η δημιουργία παράγωγων έργων ή να μην υπάρχει δυνατότητα διανομής του έργου με ίδιους όρους. Οι παραπάνω άδειες δεν διαφοροποιούν τα όσα ήδη ισχύουν κατά την εθνική νομοθεσία, ενώ τόσο το περιουσιακό όσο και το ηθικό δικαίωμα του δημιουργού παραμένουν (Κοριατοπούλου & Αγγελή, 2008). Η δικαιοσύνη στη χώρα μας δεν έχει ασχοληθεί ακόμη με ζητήματα αυτών των αδειών. Ωστόσο, η εγκυρότητα και ισχύς

αυτών των αδειών έχει επιβεβαιωθεί από τα δικαστήρια της Ισπανίας και της Ολλανδίας (Βαγενά, 2008).

Κύριος στόχος της πρωτοβουλίας αυτής είναι η δημιουργία ενός απλού συστήματος εκχώρησης των περιουσιακών δικαιωμάτων των δημιουργών προς τους χρήστες του διαδικτύου. Οι έξι άδειες εκμετάλλευσης παρουσιάζουν τα δικαιώματα που αποκτούν οι χρήστες. Οι λόγοι που ωθούν ένα δημιουργό να επιλέξει για το έργο του τις συγκεκριμένες άδειες μπορούν να συνοψιστούν στην ελεύθερη διακίνηση πνευματικών έργων στο διαδίκτυο, την ενίσχυση της πρόσβασης στη γνώση και στους οικονομικούς λόγους (Τσιαβός, 2007).

#### **4.9. Ενδεικτικά παραδείγματα Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων**

Υπάρχουν πολλοί τρόποι και χώροι αναζήτησης όπου μπορεί κανείς να βρει ΑΕΠ και γενικότερα Ανοικτούς Πόρους. Κάποιοι από αυτούς είναι οι ακόλουθοι (<http://opencourses.teiath.gr/index.php>):

- Μηχανές αναζήτησης, όπου η αναζήτηση πραγματοποιείται βάσει αντικειμένων τα οποία έχουν ανοιχτές άδειες, όπως άδειες Creative Commons
- Αποθετήρια, μεσίτες και συλλογές Α.Ε.Π.
- Πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία παρέχουν Ανοιχτά Ψηφιακά Μαθήματα και εκπαιδευτικό υλικό
- Ψηφιακές Βιβλιοθήκες που διαθέτουν ελεύθερο περιεχόμενο
- Αποθετήρια βιβλίων των οποίων οι άδειες πνευματικών δικαιωμάτων έχουν λήξει ή είναι ελεύθερα Π.Δ.
- Αποθετήρια Ελεύθερου Λογισμικού και Εκπαιδευτικού Λογισμικού
- Διαδικτυακές πύλες και ιστοχώρους που παρέχουν ελεύθερα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, πειράματα, βίντεο κ.α.

##### **4.9.1. Τα ψηφιακά αποθετήρια Ανοικτού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου**

Τα ηλεκτρονικά αποθετήρια αποτελούν μηχανισμούς διαχείρισης και αποθήκευσης μαθησιακού και ερευνητικού υλικού το οποίο εξασφαλίζει απρόσκοπτη πρόσβαση στους χρήστες. Ανάλογα με το φορέα που έχει αναλάβει τη λειτουργία τους τα αποθετήρια διακρίνονται σε ιδρυματικά, θεματικά και εθνικά (Ανδριανέσης, 2008)

Τα Ψηφιακά Αποθετήρια αποτελούν συστήματα που υποστηρίζουν την υποδομή για την αποθήκευση, τη διαχείριση, την ανάκτηση και την παράδοση ψηφιακών πόρων. Ένα Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων είναι μια δεξαμενή που φιλοξενεί μαθησιακά αντικείμενα, δηλαδή μικρούς ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους που μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν, μαζί με κατάλληλες πληροφορίες για αυτά, ώστε να διευκολύνεται η πλοήγηση, η αναζήτηση, ο εντοπισμός τους και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μεγάλου, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός Αποθετηρίων Μαθησιακών Αντικειμένων με τα περισσότερα από αυτά να απευθύνονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως το MERLOT που φιλοξενεί κυρίως επιστημονικά άρθρα, μαθήματα και διαλέξεις μέσω βίντεο (Schell & Burns, 2002) .

Στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική. Η ανάπτυξη του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού γίνεται συνήθως σε τοπικό/εθνικό επίπεδο ώστε τα αποθετήρια να εξυπηρετούν τα προγράμματα σπουδών και τις εκπαιδευτικές πολιτικές της κάθε χώρας. Πρόσφατα έχει γίνει κοινή στρατηγική στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η δημιουργία κεντρικών αποθετηρίων εκπαιδευτικού υλικού. Τέτοια παραδείγματα είναι το NDLR της Ιρλανδίας (Brien et al. 2010), το Switch στην Ελβετία, το Αυστριακό σχολικό αποθετήριο Bildungspool, το Εθνικό σχολικό αποθετήριο της Κροατίας CARNet School Portal, τα εθνικά εκπαιδευτικά αποθετήρια της Βουλγαρίας Resursi.e-edu.bg and Znam.bg και η Φλαμανδόφωνη πύλη υλικού χρηστών KlasCement. (Sutter & Brugger 2007).

Στα ευρωπαϊκά πλαίσια, δίνεται έμφαση στη δημιουργία κεντρικών διαδικτυακών κόμβων από όπου μπορεί κανείς να αναζητήσει, με ενιαίο τρόπο, εκπαιδευτικό υλικό που φιλοξενείται σε πολλά διαφορετικά ψηφιακά εκπαιδευτικά αποθετήρια. Τα αποθετήρια συγκεντρώνουν μόνο μεταδεδομένα, δηλαδή περιγραφές των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων, και παρέχουν δυνατότητες πλοήγησης και αναζήτησης σ' αυτό το υλικό. Υπό την εποπτεία των Υπουργείων Παιδείας της Ευρώπης δημιουργήθηκε και λειτουργεί το Learning Resource Exchange for Schools (EUN LRE). Το αποθετήριο αυτό αποτελεί την κεντρική δεξαμενή συγκέντρωσης μαθησιακών αντικειμένων για τη σχολική εκπαίδευση με πάνω από 450.000 εγγραφές (Μεγάλου, 2015), ενώ το Open Discovery Space (ODS) είναι ένα πιο νέο

παράδειγμα συγκέντρωσης ψηφιακών πόρων από 25 εκπαιδευτικά αποθετήρια (ODS, 2011-2015).

Το open archives.gr είναι ένας ψηφιακός συσσωρευτής στον οποίο υπάρχει η δυνατότητα αναζήτησης ανά κατηγορίες, σε ελληνικό ψηφιακό περιεχόμενο επιστήμης και πολιτισμού. Μπορεί κανείς να βρει συσσωρευμένα επιμέρους αποθετήρια φορέων όπως πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, δημόσιες και δημοτικές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικούς φορείς, επιστημονικές εταιρίες, δημόσιους φορείς, φορείς πολιτισμού, αλλά και συλλογές από ιδρύματα, περιοδικά, ειδικές συλλογές, εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών κ.α.

Αναφέρονται παρακάτω μερικά ψηφιακά αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας μας (Παπαδημητρίου, 2015):

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ψηφιοθήκη

Καταθετήριο της Βιβλιοθήκης Ηλ. Μηχανικών & Μηχ. Υπολογιστών

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Τμήματος Γεωλογίας "Θεόφραστος"

Ψηφιακό Αποθετήριο Τμήματος Μουσικών Σπουδών "ΣΟΦΙΑ"

- Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ψηφιακό αποθετήριο Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών

- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πέργαμος

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη "Γκρίζας Βιβλιογραφίας"

- Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

Dspace@NTUA - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Ε.Μ.Π.

- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Journal of Informatics

- Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών (ΕΠΕΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη

- Πανεπιστήμιο Κρήτης

E-Locus Ιδρυματικό Καταθετήριο

Ανέμη - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών

- Πανεπιστήμιο Κύπρου

Λήκυθος, Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κύπρου

- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Computational Systems & Software Engineering Lab

Ψηφίδα - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη & Ιδρυματικό Αποθετήριο

- Πανεπιστήμιο Πατρών

Δανιήλεις - Ψηφιακά Τεκμήρια της Δημοτικής Βιβλιοθήκης Πατρών

Δεξαμενή - Αρχείο σύγχρονων ελληνικών περιοδικών

Εκπαιδευτικό Απόθεμα

Κοσμόπολις

Νημερτής

Πασιθέη - Ηλεκτρονικές επιστημονικές δημοσιεύσεις Ανοικτής Πρόσβασης

Πλειάς - Ελληνικά Περιοδικά 19ου Αιώνα

- Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Διώνη

Περιοδικό Σπουδαί

Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Πάνδημος

Πολυτεχνείο Κρήτης

Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυτεχνείου Κρήτης

- ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας

Βιβλιοθήκη του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας - @νάκτησις

- ΤΕΙ Ηπείρου

International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication

- ΤΕΙ Θεσσαλονίκης

Ιδρυματικό Καταθετήριο Εύρηκα!

- Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ktisis Institutional Repository

Αψίδα - Ψηφιακές Συλλογές

- Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΕΣΤΙΑ - Ψηφιακή Αποθετήριο της Βιβλιοθήκης και Κέντρου Πληροφόρησης

Εκτός από τα παραπάνω αποθετήρια στα οποία μπορεί κανείς να βρει εκπαιδευτικό και επιστημονικό υλικό (έρευνες, μελέτες κ.λ.π) το σημαντικότερο και πλέον γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα ψηφιακό αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι το «Φωτόδεντρο».

#### **4.9.2. Το Φωτόδεντρο**

Το Φωτόδεντρο αποτελεί την κεντρική διαδικτυακή υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας για τη συγκέντρωση, οργάνωση, αποδοτική αναζήτηση και διάθεση στην εκπαιδευτική κοινότητα ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου για τη σχολική εκπαίδευση (Υπ. Απόφαση 131377/Γ2, 19-08-2014). Αποτελείται από:

- μια σειρά από «Ψηφιακά Αποθετήρια» Εκπαιδευτικού Περιεχομένου με το όνομα «Φωτόδεντρο», καθένα από τα οποία εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους και
- τον «Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου» Φωτόδεντρο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μεγάλου, 2015).

Το ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» στο πλαίσιο του έργου «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων», που αποτελεί το κεντρικό έργο του Υπουργείου Παιδείας για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης για το διάστημα 2010-1015, σχεδίασε και υποστήριξε το Φωτόδεντρο. Η λειτουργία του Φωτόδεντρου εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του «Ψηφιακού Σχολείου» και ειδικότερα, στον άξονα δράσεων για το «Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ 2007-2013 (Μεγάλου, 2015).

Η σχεδίαση και ανάπτυξή του ξεκίνησε το 2011 και βασίστηκε αφενός στη διεθνή εμπειρία για τα ψηφιακά εκπαιδευτικά αποθετήρια, αφετέρου στην πρότερη εμπειρία και τις στρατηγικές επιλογές για το ψηφιακό περιεχόμενο στην Ελλάδα.

Το Φωτόδεντρο υλοποιεί την εθνική εκπαιδευτική πολιτική για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και προωθεί τη χρήση των ΑΕΠ για τα σχολεία. Όλα τα ψηφιακά αποθετήρια «Φωτόδεντρο» είναι ανοιχτά σε μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο



και όλοι οι ψηφιακοί εκπαιδευτικοί πόροι διατίθενται ελεύθερα με συγκεκριμένη άδεια Creative Commons. Αυτό σημαίνει ότι όλοι μπορούν να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο ελεύθερα, να το κατεβάσουν τοπικά, να το τροποποιήσουν, με αναφορά βέβαια στους δημιουργούς και με διανομή με τους ίδιους όρους και με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει κίνητρο για εμπορική εκμετάλλευσή τους (Μεγάλου, 2015).

Το «Φωτόδεντρο» αποτελείται από μία σειρά από «Ψηφιακά Αποθετήρια» (Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων), τα οποία το κάθε ένα εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους (Megalou & Kaklamanis 2014).

Το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων «Φωτόδεντρο» ([photodentro.edu.gr/lor/](http://photodentro.edu.gr/lor/)) αναπτύχθηκε για να οργανώσει και να φιλοξενήσει αυτά αλλά και άλλα μαθησιακά αντικείμενα που είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο προηγούμενων ή άλλων έργων, ώστε να είναι αξιοποιήσιμα και πέρα από το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν. Επίσης, το Φωτόδεντρο/ Εκπαιδευτικά Βίντεο ([photodentro.edu.gr/video/](http://photodentro.edu.gr/video/)) φιλοξενεί πάνω από 800 εκπαιδευτικά βίντεο μικρής διάρκειας οργανωμένα με βάση την παιδαγωγική τους αξιοποίηση στην τάξη, τα εκπαιδευτικά λογισμικά φιλοξενούνται και διατίθενται μέσα από το Φωτόδεντρο/Εκπαιδευτικό Λογισμικό ([photodentro.edu.gr/edusoft](http://photodentro.edu.gr/edusoft)). Η κεντρική σελίδα του Ψηφιακού Σχολείου για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο, απ' όπου δίνεται πρόσβαση στις παραπάνω υπηρεσίες που αναπτύσσονται είναι στη διεύθυνση <http://dschool.edu.gr>. (Παπαδημητρίου και συν. 2015). Συγκεκριμένα, το Φωτόδεντρο Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών (<http://photodentro.edu.gr/oepr>) αποτελεί το Πανελλήνιο Αποθετήριο Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών Αξιοποίησης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Α/θμια και τη Δ/θμια Εκπαίδευση. Εκεί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητούν ως χρήστες υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές ή να αναρτούν ως δημιουργοί τις δικές τους ανοιχτές εκπαιδευτικές πρακτικές με τις κατάλληλες άδειες.

Το «Φωτόδεντρο» τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αναπτύσσεται διαρκώς και να εμπλουτίζεται με τα έργα των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο και αποτελεί σημαντική βοήθεια για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στη διδακτική διαδικασία.

### **4.9.3. Η Πλατφόρμα Open Discovery Space (ODS)**

Η πλατφόρμα ODS δημιουργήθηκε προκειμένου να επιτευχθεί το υψηλότερο επίπεδο αποδοχής και υποστήριξης της ελεύθερης πρόσβασης, από τη διεθνή κοινότητα (Sotiriou et al., 2013). Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας ODS είναι τα ακόλουθα:

Η πλατφόρμα ODS περιέχει γενικά δύο διαφορετικά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από ένα πολυγλωσσικό κεντρικό σημείο πρόσβασης στη μάθηση με εκπαιδευτικό υλικό και πόρους και το δεύτερο μέρος είναι μια κοινότητα στην πλατφόρμα που υποστηρίζει πολλαπλές επιμέρους κοινότητες εκπαιδευτικών και σχολείων όπου ανεβαίνουν τα σενάρια τους. Η πλατφόρμα ODS δίνει την ευκαιρία στους χρήστες να σχολιάσουν διαθέσιμες πηγές εκπαιδευτικού υλικού οι οποίες είναι προσβάσιμες μέσω της πλατφόρμας. Ενώ οι μαθησιακοί πόροι που είναι προσβάσιμοι μέσω της πλατφόρμας ODS δεν είναι αποθηκευμένοι στην πλατφόρμα καθ' αυτή, αλλά στην πραγματικότητα αποθηκεύονται σε αποθετήρια άλλων φορέων που συνδέονται με το ODS και προβάλλονται σε αυτήν με τις αναφορές τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά με τα σενάρια, πόσο πολύτιμη αποδείχθηκε η χρήση των ανοικτών πόρων στον καθορισμό και την παροχή συστάσεων και συμβουλών για τροποποιήσεις. Επίσης στην πλατφόρμα αυτή μπορούν να φορτωθούν τροποποιημένοι πόροι στο πλαίσιο συναφών σεναρίων (Richter et al. 2014).

## **5. Εκπαιδευτική Πολιτική για την ανοικτή εκπαίδευση**

### **5.1. Ανοικτή εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική**

Στις σύγχρονες ψηφιακά χώρες, καθώς η κυβερνητική πολιτική ενισχύει τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες επικρατούν στα περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην ακαδημαϊκή δραστηριότητα, στην έρευνα, στη διδασκαλία οι περισσότεροι νέοι κάνουν συχνή χρήση του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των ιστοσελίδων, και διάφορων λογισμικών, οι σπουδαστές κάνουν ηλεκτρονική εγγραφή και συλλέγουν πληροφορίες από διαδικτυακούς πόρους και συχνά βαθμολογούνται για τις επιδόσεις τους από ένα ηλεκτρονικό σύστημα αξιολόγησης (Bean, 2012). Δε συμβαίνει το ίδιο βέβαια στις τεχνολογικά αναπτυσσόμενες χώρες, όπου οι κυβερνητικές πολιτικές δεν διαθέτουν πόρους για τεχνολογικές υποδομές, οπότε στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου η διδασκαλία και η μάθηση γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο, με έντυπο κυρίως υλικό. Επίσης, ενώ οι προπτυχιακοί φοιτητές προτιμούν τη συμβατικότερη μορφή εκπαίδευσης, με δια ζώσης διδασκαλίες, οι μεταπτυχιακοί προτιμούν την ηλεκτρονική μάθηση, σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με συνδυασμούς τεχνολογικών μέσων (Keegan, 2000).

Η ψηφιακή τεχνολογία έχει εισχωρήσει, επίσης, και σε πολλά σχολεία τόσο της α/βάθμιας, όσο και της β/βάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι φορητοί υπολογιστές, τα τάμπλετ και τα κινητά έχουν αντικαταστήσει τους σταθερούς υπολογιστές. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ΤΠΕ, τόσο στο σπίτι και στο σχολείο, όμως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχει ανάγκη για ριζική αλλαγή πολιτικής. Είναι απαραίτητη μία ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διδασκαλία των ΤΠΕ στα σχολεία, πράγμα που σημαίνει όχι μόνο επενδύσεις σε υποδομές, αλλά και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ, καθώς σπάνια είναι υποχρεωτική και ως εκ τούτου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους να μελετούν και να εξοικειώνονται στην χρήση των υπολογιστών από μόνοι τους (Παπαδάκης κ. συν. 2013).

Η εδραίωση της ανοικτής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να επιτευχθεί αφενός μεν με την βελτίωση της υποδομής των ΤΠΕ και της συνδεσιμότητας στα σχολεία και αφετέρου με την αυξημένη χρήση των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων μέσω των οποίων οι χρήστες θα μπορούν να έχουν ελεύθερη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά υλικά. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι οργανισμοί μέσω της ψηφιακής καινοτομίας προσφέρουν στους νέους νέες εφαρμογές και προγράμματα, ή τους δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δικά τους

προγράμματα, με αποτέλεσμα όχι μόνο να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες αλλά και να είναι καινοτόμοι και επιχειρηματικοί (Bruen et al. 2010).

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους ΑΕΠ σε πολλά κράτη αφορά τη δημιουργία των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων και τον διαμοιρασμό τους στην σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη των διαδικτυακών υπηρεσιών και την σχεδίαση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων για την αξιοποίηση των πόρων με στόχο την αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία (Schell & Burns, 2002).

Όσον αφορά τα έργα ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού και ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου για τη σχολική εκπαίδευση κατά την τελευταία 20ετία στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι (Μεγάλου, 2015):

- Αποτελεί ιδιαίτερα δαπανηρή διαδικασία η ανάπτυξη ποιοτικού ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου και λογισμικού. Επιπλέον, η ελληνική γλώσσα δε διευκολύνει τη διάθεσή του σε μεγάλες αγορές ώστε να καλύπτεται το κόστος ανάπτυξής του.
- Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι δυσκίνητο στην προσαρμογή στις αλλαγές των Προγραμμάτων Σπουδών.
- Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας προκαλεί θέματα συμβατότητας του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου και διαλειτουργικότητας μεταξύ των συστημάτων.
- Η ασάφεια και η ελλιπής γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων για το ψηφιακό περιεχόμενο αποτελούν βασικό εμπόδιο στην ευρεία αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση τα παραπάνω, στις επιλογές σχεδίασης των υποδομών της Ελλάδας για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο το διάστημα 2010-2015 παρατηρείται (Μεγάλου, 2015):

- Έμφαση στην ανάπτυξη επαναχρησιμοποιήσιμων μονάδων ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού
- Προώθηση των πολιτικών και των αδειών χρήσης και διάθεσης περιεχομένου που δεν εμποδίζουν την ελεύθερη χρήση, προσαρμογή, επαναχρησιμοποίηση και επαναδιανομή του ψηφιακού περιεχομένου και ΑΕΠ
- Σύσταση Ψηφιακών Αποθετηρίων και συγκέντρωση νέου και υπάρχοντος ψηφιακού περιεχομένου ώστε να διασφαλίζεται η εύκολη αναζήτηση, διάθεση και αξιοποίηση του υλικού αυτού σε ευρεία κλίμακα.
- Αξιοποίηση στην εκπαίδευση του υπάρχοντος ψηφιακού περιεχομένου από άλλες πηγές (π.χ. μουσεία) με ανάλογη προσαρμογή εκπαιδευτικών στόχων

- Προώθηση του ενεργού ρόλου των εκπαιδευτικών ως δημιουργών ψηφιακού περιεχομένου

Ωστόσο, αναφορικά με τους ΑΕΠ πρέπει να ειπωθεί ότι, μία Ανοιχτή Εκπαιδευτική Πρακτική είναι μία διδακτική τεχνική που εφαρμόστηκε σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, βασίζεται σε ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους, αξιοποιεί ανοιχτά εργαλεία και περιβάλλοντα και διαμοιράζεται ελεύθερα για αξιοποίηση από άλλους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης (Παπαδημητρίου κ. συν., 2015). Όπως, επίσης, ένα εκπαιδευτικό σενάριο ή ένα σύνολο δραστηριοτήτων μάθησης που αξιοποιούν ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο δεν αποτελεί από μόνο του, ανοιχτή εκπαιδευτική πρακτική. Βασική προϋπόθεση για να θεωρηθεί ένα εκπαιδευτικό σενάριο ή μία προτεινόμενη διδακτική τεχνική ως εκπαιδευτική πρακτική, είναι να εφαρμοστεί σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τη συμμετοχή μαθητών, ώστε να μπορεί να αποτελέσει αξιοποιήσιμο παράδειγμα για τρίτους μέσα από επέκταση, προσαρμογή, ή κατάλληλη διαμόρφωση για να ανταποκρίνεται στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως, μέσα ή έξω από την τάξη, αναλόγως του επιπέδου των μαθητών, κ.α. Και βέβαια η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Ανοιχτής Εκπαιδευτικής Πρακτικής θα πρέπει να μπορεί να αξιολογηθεί (Παπαδημητρίου κ. συν., 2015).

## **5.2. ΑΕΠ και εκπαιδευτική πολιτική**

Οι ΑΕΠ αποτελούν πια αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης διδακτικής πρακτικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υιοθέτηση και χρήση των ΑΕΠ στη διαδικασία μάθησης ποικίλει όμως ανάλογα με το επίπεδα της ψηφιακής προόδου κάθε χώρας.

Ενώ η οποιαδήποτε καινοτομία μπορεί να ξεκινήσει με μια νέα διαδικασία ή ένα προϊόν χωρίς καθορισμένη εφαρμογή, η οποιαδήποτε αναπτυξιακή πολιτική ξεκινά πάντα με τον καθορισμό ενός προβλήματος και προτείνει μια παρέμβαση που αναμένεται ότι θα λύσει το πρόβλημα. Σε πολλές περιπτώσεις, τόσο το πρόβλημα και η προτεινόμενη παρέμβαση ανταγωνίζονται για την προσοχή και τη χρηματοδότηση με άλλα προβλήματα και παρεμβάσεις. Οι προκλήσεις και τα εμπόδια που επικρατούν στα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσαν με τη βοήθεια των ΑΕΠ να διευθετηθούν (Orr et al. 2015).

Οι προκλήσεις αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη συγκράτηση του κόστους, την κατανομή των υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών πόρων και τη μείωση των εμποδίων για τις ευκαιρίες μάθησης, που μαζί μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι νέες μορφές μάθησης απαιτούνται για να παρέχουν στους μαθητές τις καλύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες διευκολύνοντας την προσωπική ανάπτυξη τους και την επιτυχία τους στην κοινωνία της γνώσης. Αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση των προσεγγίσεων στη μάθηση, η οποία περιλαμβάνει τους μαθητές ως κοινότητα, για την ανάπτυξη του δικού τους εκπαιδευτικού υλικού και την υποστήριξη των άλλων εκπαιδευομένων. Οι ΑΕΠ υποστηρίζουν τη δυνατότητα εύκολης προσαρμογής. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους σε αυτό το σκοπό έχει αποδειχθεί ότι είναι το κλειδί για την αποτελεσματική μάθηση (Orr et al. 2015).

Η προσαρμοστικότητα των ΑΕΠ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν και να προσαρμόσουν τους εκπαιδευτικούς τους πόρους προκειμένου να εντάσσονται καλύτερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκουν. Από τη μια μεριά αναμένεται ότι αυτή η δυνατότητα μπορεί να οδηγήσει σε ένα υψηλότερο επίπεδο της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, τα υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο μπορούν να οδηγήσουν στον επιμερισμό του κόστους ανάμεσα στους δημόσιους προϋπολογισμούς και τα νοικοκυριά, για την κάλυψη των δαπανών ποιότητας στα υλικά εκμάθησης. Οι ΑΕΠ προσφέρουν τη δυνατότητα μείωσης των δαπανών αυτών μέσω της ανάπτυξης, της ανταλλαγής και της ενημέρωσης των πόρων. Η ίδια η κοινωνία της γνώσης μπορεί να οδηγήσει σε τρεις προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς πόρους: α. Πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις νέες εξελίξεις στο θέμα που καλύπτουν, β. Πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις νέες θεωρίες μάθησης με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη της μάθησης υψηλής ποιότητας, και γ. Για το σκοπό και για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να είναι κατάλληλη και η ετερογενής ομάδα των εκπαιδευομένων οι οποίοι τα χρησιμοποιούν (Orr et al., 2015).

Η προσαρμοστικότητα των ΑΕΠ προσφέρει τη δυνατότητα ώστε να συνεχίσουν να συμβαδίζουν με αυτές τις δυναμικές. Οι υψηλής ποιότητας πόροι για την εκπαίδευση παράγονται και χρησιμοποιούνται σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα, για ορισμένες ομάδες των εκπαιδευομένων και σε ορισμένες χώρες. Η δυνατότητα του διαμοιρασμού τους εξασφαλίζει μια πιο ομοιόμορφη κατανομή των υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών πόρων. Αυτό μπορεί να χτίσει γέφυρες μεταξύ της άτυπης μάθησης και της τυπικής εκπαίδευσης και

να διευκολύνει τη δια βίου μάθηση. Πολλοί μαθητές αποκλείονται από τις ευκαιρίες μάθησης υψηλής ποιότητας λόγω των απαιτήσεων του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού της μάθησης. Οι ΑΕΠ προσφέρουν ως δυνατότητα την επέκταση των εκπαιδευτικών πόρων πέρα από το συγκεκριμένο χώρο και χρόνο της παροχής, και επιτρέπουν την προσαρμογή στον κατάλληλο ρυθμό του εκάστοτε εκπαιδευόμενου (Orr et al. 2015).

Το 2008 ολοκληρώθηκε η Διακήρυξη για την Ανοικτή Εκπαίδευση που έγινε στο Κέιπ Τάουν της Νότιας Αφρικής, πιέζοντας τις κυβερνήσεις και τους εκδότες να χρηματοδοτούν από το δημόσιο εκπαιδευτικά υλικά χωρίς χρέωση μέσω του Διαδικτύου (CERI, 2015). Πλέον το κίνημα των ΑΕΠ πήρε τεράστιες διστάσεις ακολουθώντας τις ραγδαίες εξελίξεις στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑΑΕ) και το ευρύτερο πλαίσιο ενός πολιτισμού ανοικτής γνώσης και δωρεάν ομότιμης συνεργασίας. Κοινός στόχος, της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών κρατών αποτελεί η δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων, η ευρεία διάθεσή τους στη σχολική κοινότητα, η ανάπτυξη διαδικτυακών υπηρεσιών και η σχεδίαση μεθοδολογικών και παιδαγωγικών πλαισίων αξιοποίησής τους για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Schell & Burns, 2002).

Τον Σεπτέμβριο 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε την πρωτοβουλία «Άνοιγμα της Εκπαίδευσης», παρουσιάζοντας τις δράσεις που προτίθενται να αναλάβει, όπως κατευθύνσεις πολιτικής για τα σχέδια που χρηματοδοτούνται από τα προγράμματα Erasmus+ και Ορίζοντας 2020. Στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας, δημιουργήθηκε επίσης η διαδικτυακή πύλη [OpenEducationEuropa.eu](http://OpenEducationEuropa.eu) με στόχο, αφενός, να βοηθά τους χρήστες (εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευόμενους) να βρουν τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και, αφετέρου, να προβάλλει τους διάφορους πόρους υψηλής ποιότητας που διατίθενται στην Ευρώπη. Στα επόμενα βήματα αναφέρεται ότι η Επιτροπή θα χρηματοδοτήσει τα ιδρύματα που δραστηριοποιούνται σε αυτόν τον τομέα στο πλαίσιο των προγραμμάτων Erasmus+ και Ορίζοντας 2020. Τα σχέδια που χρηματοδοτούνται στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ υπόκεινται σε **υποχρέωση ανοικτής πρόσβασης** στο εκπαιδευτικό τους υλικό, πράγμα που σημαίνει ότι το ευρύ κοινό θα έχει δωρεάν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό μέσω της χρήσης ανοικτών αδειών. Η Επιτροπή, σε συνεργασία με τη μελλοντική ιταλική προεδρία και το Συμβούλιο, βρίσκεται στη φάση προετοιμασίας ευρωπαϊκής διάσκεψης με θέμα την εκπαίδευση μέσω των ΤΠΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Έτσι, λοιπόν, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ευρωπαϊκή επιτροπή στις Βρυξέλλες το 2013 προέβη σε Ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Η Ανακοίνωση σχετίζεται με το άνοιγμα της εκπαίδευσης για όλους και συγκεκριμένα έχει τίτλο: «Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων». Μέρος της ανακοίνωσης που αφορά τη δράση για τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους αναφέρεται παρακάτω:

**«Βασική μετασχηματιστική δράση σε αυτό τον τομέα. Η Επιτροπή:**

- θα εξασφαλίσει ότι όλο το εκπαιδευτικό υλικό που υποστηρίζεται από το Erasmus + διατίθεται στο κοινό βάσει ανοικτών αδειών και θα προωθήσει παρόμοιες πρακτικές στο πλαίσιο των προγραμμάτων της ΕΕ·
- θα χρησιμοποιήσει τα νέα προγράμματα Erasmus+ και «Ορίζοντας 2020» για την ενθάρρυνση των εταιρικών σχέσεων μεταξύ δημιουργών εκπαιδευτικού περιεχομένου (π.χ. διδάσκοντες, εκδότες, επιχειρήσεις ΤΠΕ), ώστε να αυξηθεί η προσφορά ποιοτικών ΑΕΠ και άλλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορες γλώσσες, για να διαμορφώσει νέα επιχειρηματικά μοντέλα και να αναπτύξει τεχνικές λύσεις που παρέχουν διαφανή πληροφόρηση σχετικά με δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας και τις ανοικτές άδειες σε χρήστες ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων·
- θα δρομολογήσει με την παρούσα ανακοίνωση τον σύνδεσμο της δικτυακής πύλης «Open Education Europa» (Ανοικτή εκπαίδευση Europa) προς τα υφιστάμενα αρχεία ΑΕΠ σε διάφορες γλώσσες και προσεγγίζει σπουδαστές, διδάσκοντες και ερευνητές μεταξύ τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ελκυστικότητα και η προβολή ποιοτικών ΑΕΠ, που παράγονται στην ΕΕ.

**Τα κράτη μέλη και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να προβούν:**

- στην τόνωση των πολιτικών ανοικτής πρόσβασης για εκπαιδευτικό υλικό που χρηματοδοτείται από το δημόσιο
- στην ενθάρρυνση των επίσημων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, να εντάξουν το ψηφιακό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένων των ΑΕΠ, μεταξύ των συνιστώμενων εκπαιδευτικών υλικών για εκπαιδευόμενους σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και στην ενθάρρυνση της παραγωγής, και μέσω των δημόσιων προμηθειών, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού υλικού, του οποίου τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας θα ανήκουν σε δημόσιες αρχές» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).



Στη χώρα μας αρχίζει να φαίνεται η απαρχή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με κατευθυντήριες γραμμές ως προς την ένταξη και αξιοποίηση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων με τον ταυτόχρονο όσο και αναγκαίο εκσυγχρονισμό των υλικών υποδομών των σχολικών μονάδων σε εργαλεία ΤΠΕ.

Πολύ πρόσφατα, «Με την υπ' αρ. πρωτ.: 32439 /ΓΔ4, 24/2/2016 απόφαση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συγκροτήθηκε η «Ομάδα Εργασίας Ανοιχτού Λογισμικού Περιεχομένου και Εξοπλισμού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» με στόχους την συζήτηση θεμάτων που θα ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό του Υπουργείου και συγκεκριμένα:

α) η προώθηση ελεύθερου λογισμικού και των Ευρωπαϊκών Ανοιχτών Τεχνολογιών Arduino, RaspberryPi & RepRap που είναι Ευρωπαϊκές ανοιχτές τεχνολογίες.

β) η προώθηση Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων-Ανοιχτό Ψηφιακό Υλικό

γ) η υποβολή προτάσεων για τον επικείμενο εξοπλισμό εργαστηρίων Πληροφορικής

δ) η υλοποίηση Δράσεων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ σε επίπεδο Δ/σης Εκπ/σης καθώς και η ενδοσχολική επιμόρφωση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών-πολλαπλασιαστών

ε) η δημιουργία «Κέντρου Υποστήριξης της Εκπαιδευτικής Κοινότητας» σε κάθε νομό.

Η παραπάνω απόφαση προσκαλεί οποιαδήποτε Ένωση ή συλλογικότητα έχει προτάσεις για τα παραπάνω θέματα και πιστεύει ότι μπορεί να βοηθήσει με αυτές να τις αποστείλει ηλεκτρονικά στο email [spudonpeta@minedu.gov.gr](mailto:spudonpeta@minedu.gov.gr) μέχρι την 10/4/2016». (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Συναφής με την ανωτέρω απόφαση είναι και η υπ' αρ. πρωτ.: Φ 478.6/34/43127/A2/ 11-3-2016 εγκύκλιος του ΥΠΠΕΘ σχετικά με τη διαδικασία αναβάθμισης ψηφιακών υποδομών ΤΠΕ στα σχολεία σύμφωνα με την οποία

«Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με σκοπό τη βελτίωση του δημόσιου σχολείου, θα υλοποιήσει, σταδιακά, την αναβάθμιση των ψηφιακών υποδομών των σχολείων της Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου το οποίο θα είναι καινοτόμο και θα παρέχει πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για όλους. Σε αυτό θα συμβάλλει και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Σε ένα αναβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και να αναπτύξουν τις ικανότητες των μαθητών. Η αναβάθμιση αυτή αφορά σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις στις υπάρχουσες υποδομές ΤΠΕ των σχολείων και σε ορισμένες

περιπτώσεις – όταν κρίνεται απαραίτητο- **θα υλοποιείται με ανοιχτές τεχνολογίες και με νέο εξοπλισμό (υλικό και λογισμικό).** Τα σχολεία τα οποία ενδιαφέρονται για την αναβάθμιση των ψηφιακών υποδομών τους θα πρέπει να υποβάλουν σχετικό αίτημα, συνοδευόμενο από πρόταση για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίησή τους.

Η πρώτη φάση αυτής της αναβάθμισης θα υλοποιηθεί σε σχολεία, τα οποία θα επιλεγούν αφού εκτιμηθεί:

- η παλαιότητα του υπάρχοντος εξοπλισμού,
- το μαθητικό δυναμικό,
- η εμπειρία του σχολείου σε ψηφιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις,
- η εμπειρία και το επίπεδο γνώσης και χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου,
- η αποτύπωση ενός σχεδίου αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που ενδιαφέρονται να ενταχθούν στο πρόγραμμα παρακαλούνται μέχρι τη Παρασκευή 08/04/2016 να συμπληρώσουν, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την αίτηση στο <http://edulabs.minedu.gov.gr/> σύμφωνα με τις οδηγίες» (ΥΠΠΕΘ, 2016)

Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι ευνόητο ότι οι ΑΕΠ θα πρέπει να ενταχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών, αφού τα πλεονεκτήματά τους στη μάθηση είναι πολλά. Καλό θα είναι να προωθείται και να ενισχύεται ο ρόλος των ΑΕΠ στις εκπαιδευτικές κοινότητες, ώστε να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πρακτική. Η ενσωμάτωση βέβαια θα πρέπει να πραγματοποιηθεί με τις κατάλληλες προϋποθέσεις που αφορούν τη γνώση του νομοθετικού πλαισίου για τα πνευματικά δικαιώματα των ΑΕΠ, ώστε η γνώση να διαμοιράζεται χωρίς να ιδιωτικοποιείται το έργο των δημιουργών. Οι άδειες με τις οποίες οι δημιουργοί κατοχυρώνουν τα έργα τους, αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τη χρήση των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων και καθίσταται αυτονόητο ότι απαιτείται να είναι γνωστές στην εκπαιδευτική κοινότητα

### 5.3. ΑΕΠ και ανάγκες επιμόρφωσης

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει την αναστάτωση που προκαλούν οι ψηφιακές τεχνολογίες στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά μοντέλα, αλλά επισημαίνει την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται στενά με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις εταιρείες των ΤΠΕ και να εκμεταλλευτούν τις νέες ευκαιρίες που τους δίνονται με τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους. Παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι ΑΕΠ δεν συνάδουν με τις αυστηρές διαδικασίες ποιοτικού ελέγχου που διέπουν το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξακολουθεί να υποστηρίζει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά δεδομένα και παραμένει ουδέτερη ως προς τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοντέλα (Λυμπέρης & Παρασκευάς, 2005).

Εκτιμάται ότι περίπου το 20% των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων χρησιμοποιούν ανοικτό λογισμικό για τις δραστηριότητές τους, ενώ σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών κάνει χρήση κάποιας μορφής ανοιχτών τεχνολογιών, είτε πρόκειται για λογισμικό, είτε για δεδομένα και περιεχόμενο, είτε για υλικό και πρότυπα (ΕΕΛ/ΛΑΚ, 2015). Τα αναλυτικά προγράμματα και η συνήθης πρακτική στα σχολεία ευνοεί σε μικρό βαθμό τη χρήση νέων τεχνολογιών στην διαδικασία εκμάθησης. Έτσι οι εκπαιδευτικοί συνήθως χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, δραστηριότητες ζωγραφικής και κλειστά προγράμματα που διατίθενται στο σχολείο και σπανίως χρησιμοποιούν λογιστικά φύλλα, βάσεις δεδομένων και υλικό από ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες στη χρήση των ΑΕΠ από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί το γεγονός της έλλειψης σχετικής πληροφόρησης σχετικά με τις επιτρεπόμενες χρήσεις και άδειες συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υλικών (Papadimitriou, 2013). Την ίδια δυσκολία αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι οι δημιουργοί των έργων, καθώς αδυνατούν πολλές φορές να ορίσουν τα δικαιώματα χρήσης για τους τρίτους. Στις χώρες της ΕΕ η νομοθεσία για τα πνευματικά δικαιώματα ορίζει εξαιρέσεις για την εκπαιδευτική χρήση των ΑΕΠ. Οι οποίες βέβαια παρουσιάζουν διαφορά σε κάθε χώρα. Θα ήταν σημαντικό να αξιολογηθεί η διασφάλιση των δικαιωμάτων των χρηστών μέσα, καθώς οι ΑΕΠ δε γνωρίζουν σύνορα (Κονιδάρη, 2005). Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός γλωσσών που διατίθενται οι ΑΕΠ, με κύρια γλώσσα την αγγλική, αποτελεί επίσης ανασταλτικό παράγοντα.

Οι ΑΕΠ αναμφισβήτητα έχουν αλλάξει το σκηνικό της εκπαίδευσης κομίζοντας νέες δυνατότητες, καινοτομίες και πολλαπλές επιλογές στη διδακτική διαδικασία. Η χρήση τους

όμως απαιτεί κάποιες τεχνικές και νομικές γνώσεις που δεν κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με την έννοια και τη χρήση των ΑΕΠ θα πρέπει να υπάρξουν δράσεις που να τους υποστηρίξουν σε αυτή την κατεύθυνση. Στην επίτευξη αυτού του σκοπού πρέπει να κινητοποιηθούν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (δάσκαλοι, μαθητές, οικογένειες, οικονομικοί και κοινωνικοί εταίροι) και να αλλάξουν το ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Bogue, 2005).

Οι ΑΕΠ παρέχουν σημαντική ελεύθερη γνώση που πρέπει να είναι προσιτή από όλους τους πολίτες και να μπορεί να εμπλουτίσει τα καινοτόμα μαθησιακά δεδομένα, με τη λογική ότι οι χρήστες μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο τους ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες. Αλλά, η πλήρης αποδοχή της χρήσης των ΑΕΠ στην εκπαίδευση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως, τα αναλυτικά προγράμματα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη της τεχνολογικής υποδομής, και την ποιότητα των ανοικτών εκπαιδευτικών λογισμικών (Cartelli, 2008).

## **5.4. ΑΕΠ και προγράμματα επιμόρφωσης**

### **5.4.1. Τα MOOCs**

Τα MOOCs (Massive Open Online Courses), δηλαδή οι Μαζικές Ανοικτές Διαδικτυακές Σειρές Μαθημάτων έχουν εξελιχθεί σημαντικά στις μέρες μας και συγκεντρώνουν μεγάλο ενδιαφέρον στο πεδίο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για δωρεάν διαδικτυακά μαθήματα υψηλών προδιαγραφών, που θα μπορούσαν να μειώσουν το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να αναστατώσουν το σύνηθες μοντέλο διδασκαλίας της (Yuan & Powell, 2013). Προάγουν τη συνδεσιμότητα και τη συνεργατική μάθηση, είναι σχετικά ελεύθερα από νομικούς περιορισμούς και παρέχουν μια πλατφόρμα όπου μπορεί κανείς να διερευνήσει νέες παιδαγωγικές μεθόδους (παρουσιάσεις βίντεο, μικρά κουίζ, γραπτές δοκιμασίες) πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία και ως εκ τούτου θεωρούνται ριζοσπαστικά (Yuan & Powell, 2013). Τα MOOCs είναι κατάλληλα για κάθε περιβάλλον που έχει σύνδεση στο διαδίκτυο, προσφέρονται σε πολλές γλώσσες, χωρίς τοπικό και χρονικό περιορισμό, ενισχύουν τη συμμετοχή στη διαδικτυακή μάθηση και βελτιώνουν τη δια βίου μάθηση.

#### **5.4.2. Παραδείγματα εφαρμογής από Πανεπιστήμια**

##### MIT OCW

Η μέγιστη επένδυση στο χώρο των ΑΕΠ είναι το πρόγραμμα του MIT 'OpenCourseWare' (Andelson, 2008). Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε το 2001 από την απορία του εκπαιδευτικού προσωπικού του MIT για το τι μπορεί να κάνει το πανεπιστήμιό τους για τη χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση. Οι ίδιοι βρήκαν την απάντηση στο να διαθέσουν δωρεάν όλα τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα στους φοιτητές, στους εκπαιδευτικούς και σε όλους τους εκπαιδευόμενους οπουδήποτε στον πλανήτη (OLCOS Roadmap, 2012).. Το MIT κατάφερε να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα με υψηλής ποιότητας ΑΕΠ. Στην ιστοσελίδα του μπορεί κανείς να βρει εργασίες, ομιλίες, θέματα εξετάσεων, διαλέξεις, βίντεο κ.α.

##### Ανοικτό Πανεπιστήμιο Μεγάλης Βρετανίας

Το 2006 ξεκίνησε ένα διετές πρόγραμμα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας. Θα έδινε απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν το σημαντικό ρόλο και την επίδραση του ελεύθερου εκπαιδευτικού περιεχομένου και του ανοικτού, διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος (Gourley & Lane, 2009). Τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού έδειξαν ότι οι χρήστες ΑΕΠ είχαν εμπλουτισμένες μαθησιακές εμπειρίες, γνώση και κατανόηση των ΑΕΠ και πως μπορούν να συνεισφέρουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, περισσότερη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων και ενδυνάμωση των δικτύων που τις υποστηρίζουν (McAndrew et al. 2009). Το Πανεπιστήμιο εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τους ΑΕΠ για τον εμπλουτισμό του υλικού του και εξακολουθεί να ψάχνει τρόπους για να προωθήσει μέσω των ΑΕΠ νέα επιχειρησιακά μοντέλα.

##### Ανοικτό Πανεπιστήμιο Ολλανδίας

Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας έγινε μια προσπάθεια να καλυφθεί το κενό ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση μέσω των ΑΕΠ. Καθώς επιθυμούσαν να αυξήσουν το ποσοστό του πληθυσμού που είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση για να παραμείνουν ανταγωνιστικοί ως έθνος στην διεθνή οικονομία (Lane, 2011). Το Πανεπιστήμιο είχε ως κεντρικό θέμα της επιμόρφωσής του την εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της δια βίου μάθησης. Τα μαθήματα δημοσιεύονται με άδειες CC και η καινοτομία αυτή στην εκπαίδευση των πολιτών της Ολλανδίας συνεχίζει με αυξητικούς ρυθμούς.

### Διεθνές Τηλεματικό Πανεπιστήμιο UNINETTUNO (UTIU) Ιταλίας

Το διεθνές Τηλεματικό Πανεπιστήμιο της Ιταλίας χρησιμοποιεί ΑΕΠ προκειμένου να καλύψει τις απομακρυσμένες περιοχές, λειτουργώντας με αναλογικές τηλεοπτικές εκπομπές και δορυφορικά. Αυτό συμβαίνει διότι αφενός το τηλεφωνικό δίκτυο στις απομακρυσμένες περιοχές της Ιταλίας δεν παρέχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και αφετέρου οι φοιτούντες του Πανεπιστημίου είναι μεγάλης ηλικίας και εξοικειωμένοι περισσότερο με την τηλεόραση παρά με το διαδίκτυο. Οπότε τα τηλεοπτικά προγράμματα αποτελούν τους κύριους πόρους των ΑΕΠ, οι οποίοι είναι υψηλής ποιότητας (Lane, 2011).

### Αφρικανικό Εικονικό Πανεπιστήμιο (AVU)

Το Αφρικανικό εικονικό Πανεπιστήμιο ακολουθώντας τα πρότυπα του MIT πρόσφερε μαθήματα με μορφή ΑΕΠ προκειμένου να βρίσκονται σε ελεύθερη πρόσβαση από όλους. Τα μαθήματα του διατίθενται σε τρεις διαφορετικές γλώσσες και το αποθετήριο του Πανεπιστημίου κατάφερε να αυξήσει τον αριθμό των πολιτών που κάνουν χρήση και μοιράζονται το περιεχόμενο μέσω των ΑΕΠ.

### Top Courses στην Κίνα

Στην Κίνα το πρόγραμμα Top Courses είχε στόχο να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 2003. Έμοιαζε με το πρόγραμμα του MIT αλλά στην πραγματικότητα απέιχε πολύ από αυτό (Kernohan & Thomas, 2012), καθώς η κυβέρνηση της Κίνας επέλεξε να μην προσφέρει, ούτε να μεταφράσει καμία πληροφορία του προγράμματος στην αγγλική γλώσσα, οπότε για ευνόητους λόγους δεν μπόρεσε να πάρει και πιστοποίηση διεθνώς στην οργάνωση των ΑΕΠ.

### Στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα οι ΑΕΠ καλύπτουν όλο το εύρος της εκπαίδευσης, από την α΄/βάθμια έως την γ΄/βάθμια (Hylén et al. 2012). Τα Ανοικτά Μαθήματα (Open Courses) Μαθήματα είναι μαθήματα που διδάσκονται στα Πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ, ελεύθερα προσβάσιμα και δωρεάν διαθέσιμα στο Διαδίκτυο για όλους. Νέες γνώσεις, επιμόρφωση και εξειδίκευση, ευκαιρία στη μάθηση. Τα ανοικτά ψηφιακά μαθήματα είναι ένα ελεύθερο περιβάλλον μάθησης, που συνάδει με τον δημόσιο χαρακτήρα και την αποστολή των ΑΕΙ. Δεν αποτελούν μέρος κάποιου προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή προγράμματος σπουδών ΑΕΙ. Τα ανοικτά ψηφιακά μαθήματα δεν προσφέρουν υποστήριξη από διδάσκοντες και δεν

οδηγούν στη χορήγηση κάποιου πιστοποιητικού. Πλήθος ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας μας συμμετέχουν (ενδεικτικά: ΕΚΠΑ, Α.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Αιγαίου, Ιωαννίνων, Πατρών, ΤΕΙ Αθηνών) (<http://opencourses.gr/index.xhtml>)

Για την αντιμετώπιση της ελλειπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχεδιάσει και καθιερώσει έναν μεγάλο αριθμό προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» (2002-2006), το Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (2006- 2008), το έργο «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» (2007-2013). Είναι επιτακτική πλέον η ανάγκη το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υιοθετήσει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που θα στοχεύει στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και στη χρήση των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η εκπαίδευση στη χρήση ΤΠΕ είναι προαπαιτούμενη για εκπαιδευτικούς που έχουν λίγες ή καθόλου γνώσεις στη χρήση υπολογιστών, προκειμένου αυτοί να μπορούν να χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους.

### **5.4.3. Παραδείγματα ανοικτών επιμορφώσεων με θέμα τους ΑΕΠ**

#### ΤΕΙ Αθήνας

Με τον όρο ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα εννοείται η χωρίς περιορισμούς πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (όπου δεν εγείρονται ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων), τόσο από τους φοιτητές, σπουδαστές όσο και από το ευρύ κοινό. Ως ανοικτό ακαδημαϊκό μάθημα νοείται η δωρεάν και ανοικτή ψηφιακή δημοσίευση εκπαιδευτικού περιεχομένου, το οποίο είναι οργανωμένο σε μάθημα. Το ΤΕΙ Αθήνας και τα μέλη Ε.Π. διατηρούν τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας του εκπαιδευτικού υλικού των Ανοικτών Μαθημάτων. Η χρήση του υλικού αυτού από τρίτους επιτρέπεται με συγκεκριμένη άδεια χρήσης (ΤΕΙ Αθήνας, 2016)

Το ΤΕΙ Αθήνας συμμετέχει στην Εταιρεία Ελεύθερου Λογισμικού / Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα (ΕΕΛ/ΛΑΚ), από την ίδρυσή της, και ως μέλος της ΕΕΕΛ/ΛΑΚ, φροντίζει για την προώθηση των στόχων της και για την υλοποίηση των σκοπών της. Το ΤΕΙ Αθήνας στο

πλαίσιο του έργου «Μονάδες Αριστείας ΕΕΛ/ΛΑΚ» υλοποιεί Κύκλο Εκπαίδευσης με τίτλο «Αποθετήρια & Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ)» (ΕΕΛ/ΛΑΚ, 2015)

Στόχος του έργου είναι:

- Η ανάπτυξη και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου χωρίς τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς για τους φοιτητές και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο
- Η προώθηση ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης ως ενισχυτικής δράσης συμβατικής εκπαίδευσης

### ODS Webinars

Στην πλατφόρμα του ODS ([www.opendiscoveryspace.eu](http://www.opendiscoveryspace.eu)) μπορεί κανείς να βρει εκπαιδευτικές ακαδημίες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, γονείς, παρόχους εκπαιδευτικού περιεχομένου και προγραμματιστές χρήσης εκπαιδευτικού περιεχομένου (<http://www.opendiscoveryspace.eu/training-academies>).

Οι ενότητες για τους εκπαιδευτικούς είναι αυτόνομες για μεγαλύτερη ευελιξία και προσφέρουν ατομικά μαθήματα, δεδομένου των διαφορετικών επιπέδων ικανοτήτων χρήσης ΤΠΕ και εμπειρίας στα μεταδεδομένα και τα αποθετήρια. Κάποια μαθήματα παρέχουν εισαγωγικές έννοιες και αφορούν όσους έχουν μικρή εμπειρία στις ΤΠΕ, ενώ άλλα βασίζονται σε προηγούμενη γνώση των εκπαιδευτικών στα ανωτέρω θέματα.

Επιπλέον, παρέχονται μαθήματα που απευθύνονται σε παρόχους περιεχομένου κατάρτισης, θεωρώντας ότι μια υπηρεσία παροχής περιεχομένου είναι κάθε οργανισμός που παρέχει μεταδεδομένα και επιτρέπει την πρόσβαση σε ψηφιακό περιεχόμενο για τη χρήση τους στην πύλη ODSP. Ένας πάροχος περιεχομένου φιλοξενεί όχι κατ'ανάγκη τους μαθησιακούς πόρους λειτουργώντας ως αποθήκη εκπαιδευτικού υλικού, αλλά μπορεί να συλλέγει μόνο μεταδεδομένα μέσω μιας σύνδεσης με άλλα περιβάλλοντα και αποθετήρια υλικού, πράγμα πολύ συνηθισμένο. Για τους σκοπούς του παρόντος πλαισίου κατάρτισης των παρόχων περιεχομένου, θεωρείται ότι μόνο τα ιδρύματα που δεν αποτελούν μέρος του ODS και ότι, κατά συνέπεια, πρέπει να συνάψουν συμφωνίες για την πρόσληψη μεταδεδομένων τους στην ODSP.

Επίσης, το πρόγραμμα «Τεχνολογία για προγραμματιστές» παρέχει θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση για τους προγραμματιστές στη χρήση του περιεχομένου (μορφές συσκευασίας, ελέγχου πρόσβασης, καθώς και τη χορήγηση αδειών) και την ανακάλυψη του περιεχομένου



(μεταδεδομένα, λεξιλόγια, πρωτόκολλα, και μητρώα). Οι προγραμματιστές επιμορφώνονται στο να συνενώνουν μαθησιακούς πόρους και να προωθούν την ενσωμάτωσή τους στο ODS (ODS, 2016).

### LangOER

Το δίκτυο LangOER στοχεύει στην ενίσχυση της διδασκαλίας και εκμάθησης λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, μέσω της χρήσης Ανοικτού Εκπαιδευτικού Υλικού (Open Educational Resources, OER), και μέσω των Πρακτικών Ανοικτής Εκπαίδευσης (Open Educational Practices, OEP).

Είναι ένα τριετές δίκτυο (Ιανουάριος 2014-Δεκέμβριος 2016) χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσω της δράσης "KA2 Γλώσσες" του Προγράμματος Δια Βίου Εκπαίδευσης. Οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο γλωσσικής-πολιτισμικής εξάρτησης από την αγγλική γλώσσα, η οποία κυριαρχεί εντός του ταχέως εξελισσόμενου επιστημονικού πεδίου των Πρακτικών Ανοικτής Εκπαίδευσης και Ανοικτού Εκπαιδευτικού Υλικού. Το δίκτυο LangOER στοχεύει στις ανάγκες δύο μείζονος σημασίας ομάδων: αυτή των εκπαιδευτών και εκείνη των διαμορφωτών πολιτικής (Langoer, 2016).

Όσον αφορά την πρώτη ομάδα, το έργο προσφέρει εκπαιδευτικά σεμινάρια σε επτά (7) γλώσσες, είτε δια ζώσης, είτε μέσω διαδικτύου, αποσκοπώντας στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση απέναντι στο Ανοικτό Εκπαιδευτικό Υλικό και στις Πρακτικές Ανοικτής Εκπαίδευσης, αλλά και στο να συμπεριλάβει την δημιουργία και χρήση πολύγλωσσου και διαδραστικού ανοικτού εκπαιδευτικού υλικού. Όσον αφορά την δεύτερη ομάδα, επιδιώκεται η ενδυνάμωση δομών και η ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω πανευρωπαϊκών συνεργασιών μεταξύ εμπειρογνομόνων, και ανάπτυξης υποστηρικτικών μηχανισμών και μηχανισμών λήψης αποφάσεων, με απώτερο σκοπό την υπέρβαση των περιορισμών και των δυσχερειών που απαντάει κάποιος κατά την πρόσβαση και επεξεργασία του Ανοικτού Εκπαιδευτικού Υλικού (LangOer, 2016).

Πολλές φορές λόγω ανεπάρκειας οικονομικών πόρων το σχολείο αδυνατεί να αποκτήσει το επιθυμητό λογισμικό, φαινόμενο, ιδιαίτερα δυσάρεστο, τουλάχιστο για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο εκπαιδευτικός απλώς αντιγράφει παράνομα το επιθυμητό λογισμικό, διανέμοντάς το σε συναδέλφους ή μαθητές του, για να βοηθήσει την πρόσβασή τους στη γνώση και να τους παρέχει σε κάποιες περιπτώσεις και τεχνική διευκόλυνση. Κάτι άλλο που επίσης γίνεται ενάντια στα πνευματικά δικαιώματα είναι η παρότρυνση των εκπαιδευτικών, με καλή

πρόθεση, να συνθέσουν εκπαιδευτικό υλικό από διάφορες πηγές. Έτσι γίνεται συνδυασμός ηχητικών, μαγνητοσκοπημένων, φωτογραφικών στοιχείων, κ.λ.π., για παρουσιάσεις πολυμέσων, και σε εφαρμογή οι μαθητές συνδυάζουν μελωδία ηχητικών CD, βιβλιογραφικό υλικό, κι εικόνες εμπορικών αρχείων, δίχως, ωστόσο, να παρατίθενται οι πηγές σε ειδική ενότητα της εργασίας όπως θα έπρεπε, για τη διαφύλαξη των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών κάθε επιμέρους παρατιθέμενου στοιχείου. Κατ' αυτό τον τρόπο η παράκαμψη της δεοντολογίας και της νομοθεσία συνεχίζεται, με τη διάθεση τέτοιων παρουσιάσεων πολυμέσων σε ενδιαφερόμενους μέσω διαδικτύου, με προφανή την έκθεση του παράνομα συνημμένου υλικού σε επόμενες ιδιοποιήσεις (Mason, 1986).

Μια καταγραφή των προβλημάτων ηθικής και δεοντολογίας που προκύπτουν από τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα προσπερνούσε μάλλον τα πολλαπλά οφέλη της χρήσης υπολογιστή και διαδικτύου, και θα κατέληγε να διαπραγματεύεται, μεταξύ άλλων, το μεγάλο θέμα της παραβατικότητας. Η καθ' υπερβολή χρήση της τεχνολογίας και της πλοήγησης στον κυβερνοχώρο εγκυμονεί υιοθέτηση αθέμιτων πρακτικών, όπως πειρατεία, απάτη, αλλοίωση δεδομένων, κατάχρηση τηλεπικοινωνιών, παράνομη χρήση λογισμικού, καταστρατήγηση πνευματικών δικαιωμάτων, ή επαφή με παράνομο ή προσβλητικό υλικό απαγορευτικό για την εκπαίδευση (Sivin & Bialo, 1992).

## 5.5. Είδη e-Learning & Τεχνολογία

Η online εξ αποστάσεως εκπαίδευση ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις τεχνολογίες του Διαδικτύου και του Web, για την παροχή και δημιουργία μαθησιακών εμπειριών από απόσταση. Αυτή, όμως, η γενικευμένη προσέγγιση δεν βοηθάει στην προσπάθεια σχεδίασης και υλοποίησης προγραμμάτων και θα πρέπει να καθοριστεί ο τύπος του e-Learning που θέλουμε να υλοποιήσουμε. Σε αυτό το κεφάλαιο ως σημείο αναφοράς θα έχουμε τους εξής γενικούς τύπους e-Learning:

**Αυτό-μάθηση** (*learner-led, standalone, self-directed e-learning*). Στην κατηγορία αυτή το e-Learning επικεντρώνεται στην παροχή αποδοτικών μαθησιακών εμπειριών σε μεμονωμένους εκπαιδευόμενους χωρίς πληθυσμιακό όριο. Εδώ, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων, δηλαδή υλικό (πολυμεσικό, πολυτροπικό, σενάρια, μελέτες περίπτωσης), ατομικές δραστηριότητες και αυτοαξιολόγηση. Δεν μεσολαβεί εκπαιδευτής ή βοηθός για να παράσχει βοήθεια στον εκπαιδευόμενο, όταν την χρειαστεί, ούτε

προσφέρεται δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους. Διαφέρει από το *Computer Based Training* (CD, DVD), το οποίο λαμβάνει χώρα στον υπολογιστή του εκπαιδευομένου, διότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα μπορεί να ανιχνεύει τις δραστηριότητες του εκπαιδευομένου (ιστορικό του εκπαιδευομένου, στατιστικά, κ.λπ.) (Σοφός κ. συν., 2015).

**Τηλε-διδασκαλία** (*instructor-led e-learning*). Εδώ, το e-Learning στοχεύει στη διεξαγωγή μαθημάτων μέσω εικονικών τάξεων (σύγχρονη επικοινωνία) με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στον εκπαιδευτή και τα μέσα που χρησιμοποιεί, μεσολαβεί εκπαιδευτής ή βοηθός για να παράσχει βοήθεια στον εκπαιδευόμενο, όταν την χρειαστεί και προσφέρεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους. Συνήθως, ο εκπαιδευτής κάνει διάλεξη, παρουσιάζει διαφάνειες ή κάποιο λογισμικό, κάνει επίδειξη κάποιας λειτουργίας, διεξάγει συζητήσεις με τους εκπαιδευομένους, θέτει ερωτήσεις και ακόμα οργανώνει face-to-face αξιολόγηση (Σοφός κ. συν., 2015).

**Υποβοηθούμενη Μάθηση** (*facilitated e-learning*). Εδώ, το e-Learning συνδυάζει τα θετικά στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται τόσο στο περιεχόμενο των ηλεκτρονικών μαθημάτων (υλικό, ατομικές δραστηριότητες και αυτό-αξιολόγηση) όσο και στον εκπαιδευτή και τα μέσα που χρησιμοποιεί, ο οποίος παρέχει βοήθεια στον εκπαιδευόμενο, όταν την χρειαστεί. Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευομένους. Συνήθως, ο εκπαιδευτής επιτελεί τον ρόλο του διευκολυντή (*facilitator*) στη μάθηση, δηλαδή ενθαρρύνει, βοηθάει, δίνει ιδέες, συζητάει με τον εκπαιδευόμενο και γενικότερα παρακολουθεί την πορεία της κοινότητας μάθησης (Σοφός κ. συν., 2015)..

**Tele-mentoring/ e-Coaching**. Αυτός ο τύπος e-Learning αντιστοιχεί σε μια από τις παλιότερες μορφές διδασκαλίας και μάθησης, τη μεντορεία (*mentoring*). Εδώ, η τεχνολογία βοηθάει στην ανάπτυξη και διατήρηση της εκπαιδευτικής σχέσης ανάμεσα στον μέντορα και στον μαθητή. Η μεντορεία με την κλασική έννοια του όρου διαρκεί περισσότερο χρόνο, ενώ το *coaching* αποτελεί μια υποκατηγορία μεντορείας συντομότερη και εστιασμένη, και συνήθως ο e-coacher είναι τεχνικός ή επιχειρηματικός ή προσωπικός σύμβουλος για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα. Από τεχνολογικής άποψης η υποδομή αντιστοιχεί σε αυτήν της τηλεδιδασκαλίας, αλλά προσαρμοσμένη κυρίως για *peer-to-peer* επικοινωνία (Σοφός κ. συν., 2015).

Όπως είναι γνωστό οι ΤΠΕ γενικά στην εκπαίδευση προωθούν τη διερεύνηση νέων διδακτικών στόχων και ρόλων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Οι χρήστες καλούνται να αξιολογήσουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Με τη βιοματική εμπλοκή τους σε εξειδικευμένη έρευνα στα ελληνικά δεδομένα, όπου εμφανίζεται ο ευρύτερος ορίζοντας του ηθικού και δεοντολογικού προσανατολισμού, με την ανάπτυξη κατάλληλου υλικού που τους επιτρέπει να κατανοήσουν δυσκολίες και ωφέλειες των ΤΠΕ. Κατά τον ίδιο τρόπο, εκπαιδευτικοί, γονείς, και μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους στα πλαίσια της χρήσης των ΤΠΕ, ως δημιουργοί της δικής τους γνώσης στο αχανές, πλήθος των πληροφοριών του διαδικτύου (Σαβρανίδης κ. συν. 2002).

Τα ζητήματα που προκύπτουν είναι το εάν είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν και να φέρουν εις πέρας το ρόλο του δημιουργού εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αν γνωρίζουν να ανταποκριθούν στις παραμέτρους που αυτός περιλαμβάνει ως προς το νομικό πλαίσιο, τις άδειες χρήσεις, την εύρεση κατάλληλου υλικού, την ίδια την έννοια των ΑΕΠ που η γνώση ή η άγνοιά της φέρνει στο φως επιμορφωτικές ανάγκες τρόπους επιμόρφωσης. Τα παραπάνω ερωτήματα θα διερευνηθούν και θα απαντηθούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **1.1 Εισαγωγή**

Το παρόν κεφάλαιο της μεθοδολογίας αφορά τον προβληματισμό, τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται καθώς και στη χρησιμότητα της παρούσας έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό, επίσης, περιγράφεται αναλυτικά το δείγμα της έρευνας, η επιλογή και η καταλληλότητα της μεθόδου διερεύνησης, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας. Τέλος, περιγράφονται οι ενέργειες με τις οποίες εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και οι όποιες δυσκολίες και περιορισμοί προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

#### **1.2 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σαν σκοπό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους. Επιπλέον στόχο και για την περίπτωση που προκύψει η ανάγκη επιμόρφωσης στα θέματα που πραγματεύεται η έρευνα, αποτελεί η τεκμηριωμένη διατύπωση μιας πρότασης επιμόρφωσης στη βάση των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα η εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

Ποιες είναι οι γνώσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και πιο αναλυτικά:

- Εάν γνωρίζουν την έννοια και τα εργαλεία τη ανοικτής εκπαίδευσης
- Εάν γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους
- Εάν γνωρίζουν τις άδειες ανοικτού περιεχομένου
- Εάν γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ΑΕΠ
- Εάν έχουν επιμορφωθεί ή χρήζουν επιμόρφωσης ως προς τα ανωτέρω θέματα

- Το μοντέλο παρακολούθησης που προτιμούν για τις επιμορφώσεις τους

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα βρίσκονται σε αντιστοίχιση με τις ενότητες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα:

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το εάν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια και τα εργαλεία της ανοικτής εκπαίδευσης αντιστοιχεί στην Α ενότητα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου και απαντάται με τις ερωτήσεις 1 – 5. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το εάν γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους αντιστοιχεί στην Β ενότητα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου και απαντάται με τις ερωτήσεις 6 – 12. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το εάν γνωρίζουν τις άδειες ανοικτού περιεχομένου αντιστοιχεί στην Γ ενότητα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου και απαντάται με τις ερωτήσεις 13 – 16. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το εάν γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ΑΕΠ, αντιστοιχεί στην Δ ενότητα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου και απαντάται με τις ερωτήσεις 17 – 20. Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το εάν έχουν επιμορφωθεί ή χρήζουν επιμόρφωσης ως προς τα θέματα που αφορούν τους ΑΕΠ, αντιστοιχεί στην Ε ενότητα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου και απαντάται με τις ερωτήσεις 21 – 25. Το έκτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το μοντέλο παρακολούθησης που προτιμούν για τις επιμορφώσεις τους, αντιστοιχεί στην ΣΤ ενότητα του Β Μέρους του ερωτηματολογίου και απαντάται με τις ερωτήσεις 26 – 32.

Πρέπει να διευκρινιστεί ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα ότι η διπλωματική εργασία, που διενεργείται σε διάστημα λίγων μηνών και περιορισμένης γεωγραφικής εμβέλειας, καθώς αποτελεί μελέτη περίπτωσης που εξαντλείται σε δείγμα μιας συγκεκριμένης πόλης, της Θεσσαλονίκης, δε στοχεύει να αναλύσει και να καλύψει πλήρως τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάγκη επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την ορθή χρήση των ΑΕΠ. Το πεδίο των ΑΕΠ και των πνευματικών δικαιωμάτων που τους διέπουν, εξάλλου, είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο, καθώς οι νόμοι ανανεώνονται και οι επιμορφωτικές ανάγκες εξελίσσονται και προσαρμόζονται στα νέα κάθε φορά κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Όμως η παρούσα διπλωματική μπορεί να δώσει το έναυσμα για μελλοντικές εργασίες, με μεγαλύτερο δείγμα, επεκτεινόμενες γεωγραφικά και σε άλλες πόλεις συνεισφέροντας στη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου αλλά και εμπειρικών δεδομένων, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες

των εκπαιδευτικών α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου αυτές να εξασφαλίσουν νομιμότητα και αποτελεσματικότητα στη διδακτική πρακτική τους.

### **1.3. Ανάλυση δεδομένων**

Μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης από τους ερωτώμενους των γραπτών ερωτηματολογίων συλλέχτηκαν συνολικά 206 ερωτηματολόγια από σχολεία α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης.

Από την πρώτη ανάγνωση των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι η μορφή των ερευνητικών ερωτημάτων παραπέμπει σε μια έρευνα περιγραφικού τύπου. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκαν και επαγωγικές αναλύσεις για εμβάθυνση και πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα εισήχθησαν και επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS στην έκδοση 23, προκειμένου εάν τα αποτελέσματα δεν ήταν σαφή να είναι εύκολη η επιλογή διαφορετικής στατιστικής ανάλυσης μέσα από τα πολλαπλά εργαλεία που προσφέρει το στατιστικό πακέτο. Σε όλα τα ερωτηματολόγια τοποθετήθηκε ένας αύξων αριθμός (1,2,3,...) και επιπλέον στην καταχώρηση στο στατιστικό πακέτο έγιναν με τέτοια σειρά όπου εισήχθησαν τα ερωτηματολόγια από ένα σχολείο συνολικά και κατόπιν από το επόμενο σχολείο, σε περίπτωση που ήταν επιθυμητή η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των σχολείων.

Πριν την εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS καθορίστηκαν οι μεταβλητές καθώς και ο τρόπος μέτρησης για κάθε μια από αυτές. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία εισαγωγής των δεδομένων υλοποιήθηκε δεύτερος έλεγχος της σωστής εισαγωγής προκειμένου να εξακριβωθούν εσφαλμένες εισαγωγές. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov το οποίο ελέγχει την προσαρμογή των δεδομένων στην κανονική κατανομή. Το κριτήριο ελέγχει τη μηδενική υπόθεση ότι η μορφή της κατανομής των δεδομένων μας δεν διαφέρει από την κανονική. Για να είναι κανονική η κατανομή το αποτέλεσμα του τεστ θα πρέπει να είναι μη σημαντικό (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Στην περίπτωσή μας βρέθηκε ότι δεν υπάρχει κανονική κατανομή καθώς έχουμε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ( $p < 0,05$ ). Η μη κανονικότητα των κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών επιβεβαιώθηκε και

με τη χρήση ιστογραμμάτων. Επιπλέον, σε όλες τις ερωτήσεις το δείγμα μας είναι 206 άτομα με 206 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Εν συνεχεία υλοποιήθηκε με περιγραφική στατική ανάλυση η εξαγωγή των στατιστικών πινάκων αλλά και των κυκλικών διαγραμμάτων για κάθε ερώτηση προς αναγωγή συμπερασμάτων και βγήκαν τα ποσοστά επί τοις % των απαντήσεων για κάθε ερώτηση ξεχωριστά.

Ακολούθησε η συσχέτιση των ενοτήτων των ερωτήσεων μεταξύ τους με το παραμετρικό τεστ υπολογισμού του δείκτη συσχέτισης Pearson  $r$ , το οποίο εφαρμόζεται για συσχετίσεις σε κλίμακα αναλογική ή ίσων διαστημάτων, σε εξαρτημένα δείγματα με ευθύγραμμη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών (Ρούσσο & Τσαούσης 2011). Στην περίπτωση μας οι ενότητες των ερωτήσεων πληρούν τις προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου, καθώς πρόκειται για εξαρτημένες μεταβλητές σε ευθύγραμμη συσχέτιση. Οι υποθέσεις που διατυπώνονται στην περίπτωση του κριτηρίου Pearson  $r$  είναι οι ακόλουθες:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Η κάθε ενότητα ερωτήσεων δεν θα έχει συσχέτιση με τις υπόλοιπες ενότητες ερωτήσεων

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Η κάθε ενότητα ερωτήσεων θα έχει συσχέτιση με τις υπόλοιπες ενότητες ερωτήσεων

Για την ορθότερη ερμηνεία των συμπερασμάτων έγιναν αναλύσεις με το στατιστικό κριτήριο Mann – Whitney (U) μεταξύ του φύλου και των απαντήσεων και της βαθμίδας εκπαίδευσης και των απαντήσεων. Το εν λόγω μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δυο διαφορετικά επίπεδα μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και όταν χρησιμοποιούμε σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων. Το Mann – Whitney (U) θα μπορούσε να θεωρηθεί το αντίστοιχο του παραμετρικού κριτηρίου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα (Ρούσσο & Τσαούσης 2011). Επομένως, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με 2 κατηγορίες (π.χ. φύλο) και η εξαρτημένη είναι σε διαβαθμισμένη κλίμακα (Likert) εκτελούμε το στατιστικό κριτήριο Mann & Whitney (U), επειδή δεν έχουμε κανονική κατανομή. Στην περίπτωση μας επιθυμούμε να εξετάσουμε εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του προφίλ των συμμετεχόντων και των απαντήσεων τους που καταγράφονται σε κλίμακα Likert, οπότε πληρούνται τα κριτήρια εφαρμογής του μιας και έχουμε ανεξάρτητες



μεταβλητές και μελετούμε διαφορές. Οι υποθέσεις που διατυπώνονται στην περίπτωση του κριτηρίου Mann – Whitney (U) είναι οι ακόλουθες:

Μηδενική υπόθεση (H<sub>0</sub>): Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης δεν θα διαφέρουν

Εναλλακτική υπόθεση (H<sub>1</sub>): Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης θα διαφέρουν

Επιπλέον, για την ορθότερη ερμηνεία των συμπερασμάτων έγιναν αναλύσεις και με το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H), μεταξύ της ηλικίας, της προϋπηρεσίας, της ειδικότητας, των σπουδών και της επιμόρφωσης με τις απαντήσεις του δείγματος. Το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H) χρησιμοποιείται όταν έχουμε μια ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα και όταν ο σχεδιασμός είναι ανεξάρτητων δειγμάτων. Θα λέγαμε ότι αντιστοιχεί στο παραμετρικό κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για ανεξάρτητα δείγματα (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011). Στην ουσία πρόκειται για μια πιο γενική μορφή του κριτηρίου Mann – Whitney (U) που αναφέρθηκε προηγουμένως. Επομένως, αν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με περισσότερες από 2 κατηγορίες (π.χ. ηλικία) και η εξαρτημένη είναι σε διαβαθμισμένη κλίμακα (Likert) εκτελούμε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H), επειδή δεν έχουμε κανονική κατανομή. Στην περίπτωση μας επιθυμούμε να εξετάσουμε εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του προφίλ των συμμετεχόντων και των απαντήσεών τους που καταγράφονται σε κλίμακα Likert, οπότε πληρούνται τα κριτήρια εφαρμογής του μιας και έχουμε ανεξάρτητες μεταβλητές και μελετούμε διαφορές. Οι υποθέσεις που διατυπώνονται στην περίπτωση του κριτηρίου Kruskal-Wallis (H) είναι οι ακόλουθες:

Μηδενική υπόθεση (H<sub>0</sub>): Οι κατανομές των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με την ηλικία, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, τις σπουδές και την επιμόρφωση δεν θα διαφέρουν

Εναλλακτική υπόθεση (H<sub>1</sub>): Οι κατανομές των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με την ηλικία, την προϋπηρεσία, την ειδικότητα, τις σπουδές και την επιμόρφωση θα διαφέρουν

Προκειμένου να γίνει σύγκριση των συχνοτήτων των κατηγοριών από το προφίλ και τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα με τα παραδείγματα που έδωσαν σε κάποιες απαντήσεις, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου

$\chi^2$ . Το  $\chi^2$  είναι ένα μη παραμετρικό τεστ και αποτελεί το κατάλληλο κριτήριο για την περίπτωση που τα δεδομένα της έρευνάς μας είναι κατηγορικά. Το  $\chi^2$  συγκρίνει την πραγματική συχνότητα με την αναμενόμενη συχνότητα προκειμένου να εκτιμήσει αν οι διαφορές είναι τυχαίες ή συστηματικές (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Επομένως, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική (π.χ. βαθμίδα εκπαίδευσης) και η εξαρτημένη είναι κατηγορική επίσης (π.χ. παράδειγμα λογισμικού) εκτελούμε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Στην περίπτωση μας επιθυμούμε να εξετάσουμε αν οι συχνότητες της αναφοράς παραδείγματος ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ίδιες μεταξύ τους ή διαφέρουν.

Οι υποθέσεις που διατυπώνονται στην περίπτωση του κριτηρίου  $\chi^2$  είναι οι ακόλουθες:

Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Οι συχνότητες της αναφοράς παραδείγματος ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και οι συχνότητες της χρήσης λογισμικών στη διδασκαλία με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ίδιες μεταξύ τους

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Οι συχνότητες της αναφοράς παραδείγματος λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και οι συχνότητες της χρήσης λογισμικών στη διδασκαλία με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν είναι ίδιες μεταξύ τους.

## 1.4 Κατάλληλότητα της μεθοδολογίας

Προκειμένου να θεωρείται η έρευνα επιτυχής και αποτελεσματική απαιτείται η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας. Ο τρόπος επιλογής της κατάλληλης μεθοδολογίας στηρίζεται στη φύση και τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, στο σκοπό του, στις πηγές δεδομένων στο χρόνο που αφιερώνει κανείς για την έρευνα, ακόμη και στο κόστος. Για να διερευνηθούν τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα υιοθετήθηκε η περιγραφική έρευνα επισκόπησης (Cohen & Manion, 1997). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιλέχτηκε προκειμένου να εξασφαλιστεί:

- Ο ακριβής λόγος για τον οποίο προορίζονται τα συλλεχθέντα δεδομένα
- Η ελαχιστοποίηση πιθανών σφαλμάτων μέτρησης
- Η χρήση της κατάλληλης μεθόδου καταγραφής προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν σφάλματα κατά την εφαρμογή της.
- Η αξιοποίηση του κατάλληλου δείγματος που θα έδινε δυνατότητα ασφαλών αποτελεσμάτων

Η επιλογή της μεθοδολογίας, η οργάνωση και διεκπεραίωση της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να εξασφαλιστούν:

- Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας
- Η τήρηση του χρονοδιαγράμματος στο βαθμό που ήταν αυτό εφικτό
- Η ουσιαστική ανταπόκριση των ερωτώμενων
- Η όσο το δυνατόν αποτελεσματική ανάλυση των δεδομένων

Έτσι στην έρευνα επιλέχθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο διότι:

- Υπήρχε η βεβαιότητα ότι τα άτομα που συμμετείχαν ήταν ικανά να εκφράσουν σωστά τις απόψεις τους με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου.
- Η συμπλήρωσή τους γινόταν ανώνυμα και δεν απαιτούσε μεγάλο χρονικό διάστημα αφού γινόταν παρουσία της ερευνήτριας ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα αντιγραφής ή απαντήσεις τυχαίας επιλογής.
- Άπτονταν των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών μιας και η χρονική στιγμή της δειγματοληψίας ήταν στα μέσα του διδακτικού έτους, οπότε έτρεχαν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα προσπαθώντας να βρουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό

## **1.5 Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας**

Αρχικά το γραπτό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και δόθηκε σε πιλοτική μορφή σε έξι ενεργεία εκπαιδευτικούς (τρεις της α/βάθμιας και τρεις της β/βάθμιας εκπαίδευσης) που υπηρετούν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτημάτων και όπου κρινόταν απαραίτητο να επανασχεδιαστούν ή να διαγραφούν ερωτήματα. Πράγματι, κάποια ερωτήματα επαναδιατυπώθηκαν και αποσαφηνίστηκαν καλύτερα και κάποια άλλα διαγράφηκαν, καθώς καλύπτονταν οι απαντήσεις τους από άλλες ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, οι αλλαγές που έγιναν ήταν οι εξής:

- Οι ερωτήσεις αριθμήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε ενότητες σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της έρευνας από το οποίο υποστηρίζονται, αλλά και για να είναι ευανάγνωστες και λιγότερο κουραστικές στους συμμετέχοντες

- Η κλίμακα Likert από κάθετη τοποθετήθηκε σε οριζόντια θέση κάτω από κάθε ερώτηση, προκειμένου να φαίνονται οι ερωτήσεις συντομότερες και η έκταση του ερωτηματολογίου μικρότερη, ώστε να μη δυσανασχετούν στη συμπλήρωσή του οι συμμετέχοντες
- Προστέθηκε η 6<sup>η</sup> ενότητα ερωτήσεων σχετικά με το είδος των επιμορφώσεων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί
- Η ενότητα Β άλλαξε θέση και έγινε Δ, καθώς στην αρχική θέση δεν είχε συνοχή με την προηγούμενη και την επόμενη ενότητα
- Οι ερωτήσεις 3, 4, 5 και 9 επαναδιατυπώθηκαν και ζητήθηκαν παραδείγματα σε καθεμιά, ώστε να προκύπτουν περισσότερο αποσαφηνισμένες απαντήσεις
- Η ερώτηση 4 διασπάστηκε από την αρχική της μορφή σε δύο επιμέρους ερωτήσεις την 4 και την 5

Μετά από τις αλλαγές αυτές το γραπτό ερωτηματολόγιο πήρε την τελική μορφή του και δόθηκε στους εκπαιδευτικούς των σχολείων προς συμπλήρωση. Είχε προηγηθεί η επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές των σχολείων και η εξασφάλιση της συνεργασίας τους, ώστε να μπορεί να προωθηθεί το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς της κάθε μονάδας, με την ταυτόχρονη παρουσία της ερευνήτριας.

Με τη λογική ότι θα μπορούσαν να απαντηθούν τυχόν απορίες που θα προέκυπταν και θα εξηγούνταν καλύτερα και πληρέστερα οι στόχοι της έρευνας, κρίθηκε ότι η παρουσία της ερευνήτριας θα ήταν θετική. Επιπλέον, καλλιεργείται με τον τρόπο αυτό και ένα κλίμα εμπιστοσύνης, που συμβάλλει περισσότερο στην καλή θέληση για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με μια απρόσωπη και ταχυδρομική ή ηλεκτρονική αποστολή του. Όπως, άλλωστε, τονίστηκε και το προαιρετικό της έρευνας και η ανωνυμία των συμμετεχόντων, πράγμα που οδήγησε και στη συμπλήρωσή του από τους συμμετέχοντες με ειλικρίνεια. Αμέσως μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έτσι ώστε να είναι εφικτή η αναγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν στην ειδική βάση δεδομένων και έγινε επεξεργασία τους με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) στην 23<sup>η</sup> έκδοσή του.

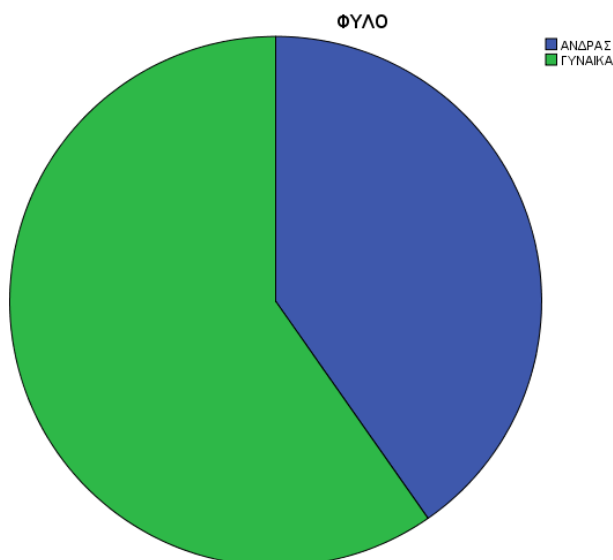
## 1.6 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας εξαρτάται από το στόχο της έρευνας και από τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού, αφού πρωτίστως έχουν καθοριστεί τα είδη των σχέσεων που θα διερευνηθούν (Cohen & Manion, 1997). Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης. Επειδή η πρόσβαση σε όλα τα σχολεία της Θεσσαλονίκης ήταν αδύνατη για την ερευνήτρια, λόγω χρονικού περιορισμού της υλοποίησης της έρευνας, επιλέχθηκαν κάποια σχολεία στα οποία η πρόσβαση ήταν ευκολότερη λόγω της σύμφωνης γνώμης των Διευθυντών των σχολείων που επέτρεψαν και τη διεξαγωγή της έρευνας, οπότε και πραγματοποιήθηκε βολική δειγματοληψία.

Στην περίπτωση, βέβαια, που θα ήταν επιθυμητή η γενίκευση των συμπερασμάτων θα έπρεπε να υπάρχουν δεδομένα από πολλά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος περιορισμός της μη γενίκευσης των αποτελεσμάτων δεν αποκλείει ότι το δείγμα που έχει επιλεγεί, είναι ένα δείγμα εκπαιδευτικών στο οποίο παρουσιάζεται ποικιλία απόψεων και θέσεων σε ότι αφορά τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο θέμα των πνευματικών δικαιωμάτων που διέπουν τους ΑΕΠ. Το γεγονός αυτό βοηθά να εξαχθούν σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες για το ζήτημα που ερευνάται και έτσι να υπάρξει μια συμβολή στην ήδη υπάρχουσα γνώση στο πεδίο της ανοικτής μάθησης. Στα σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα εργάζονται συνολικά 310 εκπαιδευτικοί. Το σύνολο των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανήλθε σε 206 ερωτηματολόγια, αντιπροσωπεύοντας 66,45% των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολείων της Θεσσαλονίκης.

**Πίνακας 1.6.1 : Φύλο συμμετεχόντων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ANΔΡΑΣ	83	40,3	40,3	40,3
ΓΥΝΑΙΚΑ	123	59,7	59,7	100,0
Total	206	100,0	100,0	

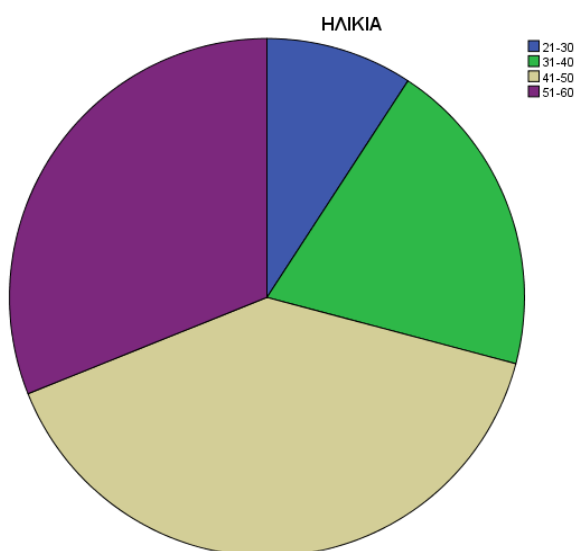


**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.1: Φύλο συμμετεχόντων**

Από το συνολικό δείγμα που έλαβε μέρος στην έρευνα, η κατανομή ήταν 83 (40,3%) άνδρες και 123 (59,7%) γυναίκες (πίνακας 1.6.1, κυκλικό διάγραμμα 1.6.1.)

**Πίνακας 1.6.2 : Ηλικία συμμετεχόντων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 21-30	19	9,2	9,2	9,2
31-40	41	19,9	19,9	29,1
41-50	82	39,8	39,8	68,9
51-60	64	31,1	31,1	100,0
Total	206	100,0	100,0	

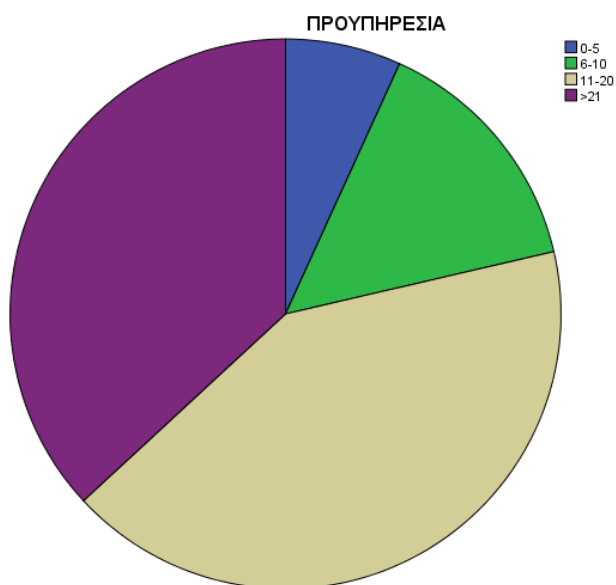


**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.2: Ηλικία συμμετεχόντων**

Η ηλικία των συμμετεχόντων χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες ανά δεκαετίες. Έτσι, οι 82 (39,8%) ήταν στη δεκαετία 41-50 ετών, οι 64 (31,1%) ανήκαν στη δεκαετία 51-60 ετών, οι 41 (19,9%) στη δεκαετία 31-40 ετών και οι 19 (9,2%) στη δεκαετία 21-30 ετών (πίνακας 1.6.2., κυκλικό διάγραμμα 1.6.2.)

**Πίνακας 1.6.3 : Προϋπηρεσία συμμετεχόντων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5	14	6,8	6,8	6,8
6-10	30	14,6	14,6	21,4
11-20	86	41,7	41,7	63,1
>21	76	36,9	36,9	100,0
Total	206	100,0	100,0	

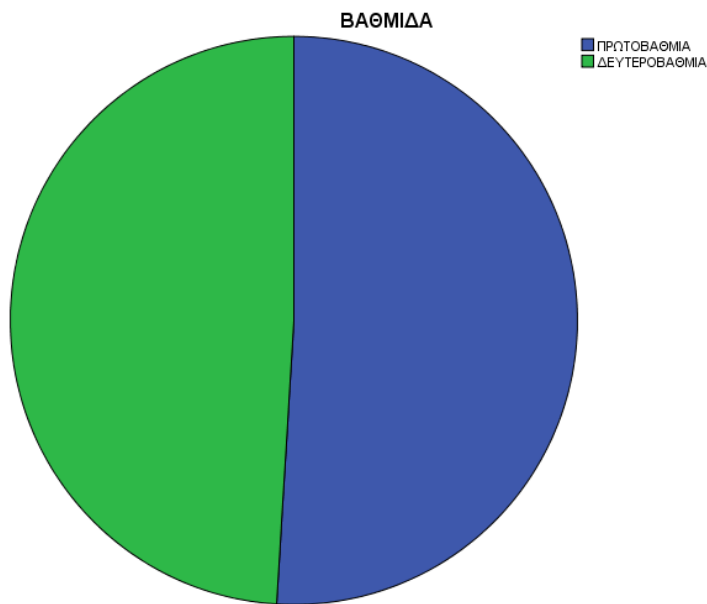


**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.3: Προϋπηρεσία συμμετεχόντων**

Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Έτσι οι 86 (41,7%) ανήκαν στην κατηγορία 11-20, οι 76 (36,9%) στην κατηγορία >21, οι 30 (14,6%) στην κατηγορία 6-10 και οι 14 (6,8%) στην κατηγορία 0-5 έτη προϋπηρεσίας (πίνακας 1.6.3., κυκλικό διάγραμμα 1.6.3.)

**Πίνακας 1.6.4 : Βαθμίδα Εκπαίδευσης συμμετεχόντων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	105	51,0	51,0	51,0
	Α				
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	101	49,0	49,0	100,0
	ΜΙΑ				
	Total	206	100,0	100,0	



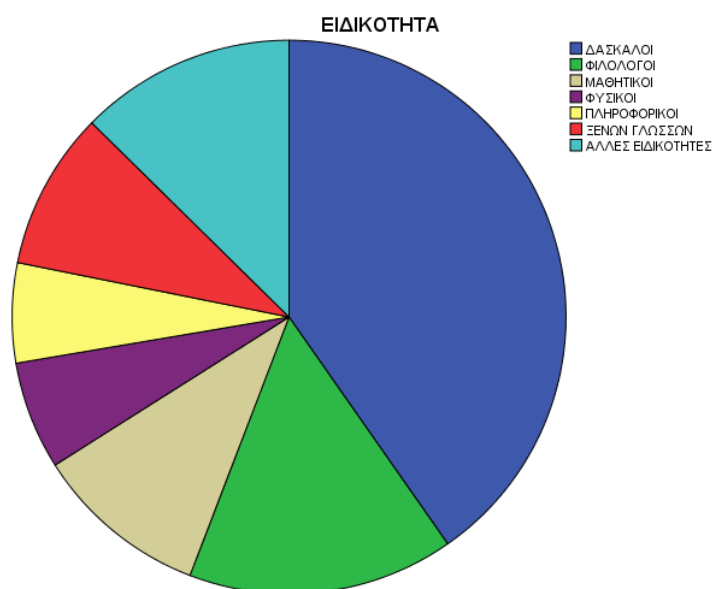
**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.4: Βαθμίδα εκπαίδευσης συμμετεχόντων**

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανήκαν στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και συγκεκριμένα οι 105 (51%) στην α/βάθμια και οι 101 (49,9%) στη β/βάθμια εκπαίδευση (πίνακας 1.6.4., κυκλικό διάγραμμα 1.6.4).



**Πίνακας 1.6.5 : Ειδικότητα συμμετεχόντων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΑΣΚΑΛΟΙ	83	40,3	40,3	40,3
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	32	15,5	15,5	55,8
ΜΑΘΗΤΙΚΟΙ	21	10,2	10,2	66,0
ΦΥΣΙΚΟΙ	13	6,3	6,3	72,3
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ	12	5,8	5,8	78,2
ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	19	9,2	9,2	87,4
ΑΛΛΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	26	12,6	12,6	100,0
Total	206	100,0	100,0	

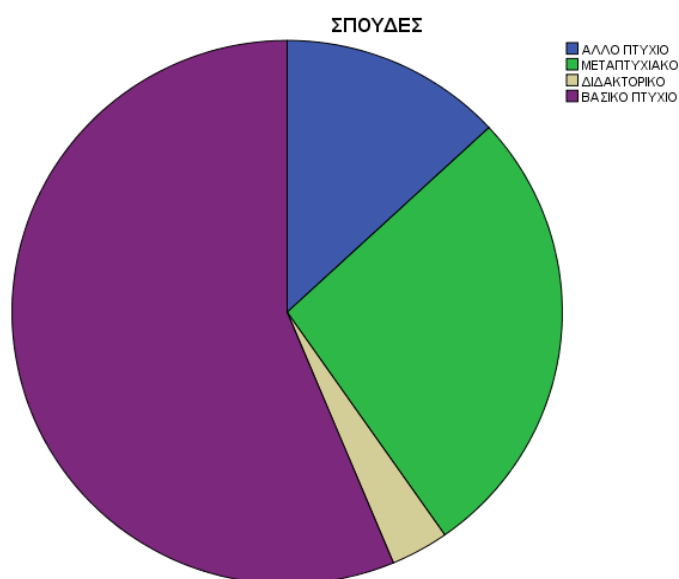


**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.5: Ειδικότητα συμμετεχόντων**

Σε σχέση με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων αυτές κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις δημοφιλέστερες και στην κατηγορία «άλλες ειδικότητες» συμπεριλήφθηκαν οι λιγότερο συνηθισμένες όπως καλλιτεχνικών, γυμναστές, μουσικής κ.λ.π. Έτσι, οι 83 (40,35) είναι δάσκαλοι, οι 32 (15,5%) φιλόλογοι, οι 26 (12,6%) άλλες ειδικότητες, οι 21 (10,2%) μαθηματικοί, οι 19 (9,2) ξένων γλωσσών, οι 13 (6,3%) φυσικοί και οι 12 (5,8%) πληροφορικής (πίνακας 1.6.5., κυκλικό διάγραμμα 1.6.5).

**Πίνακας 1.6.6 : Σπουδές συμμετεχόντων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΛΛΟ ΠΤΥΧΙΟ	27	13,1	13,1	13,1
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	56	27,2	27,2	40,3
	ΚΟ				
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	7	3,4	3,4	43,7
	ΒΑΣΙΚΟ	116	56,3	56,3	100,0
	ΠΤΥΧΙΟ				
Total		206	100,0	100,0	

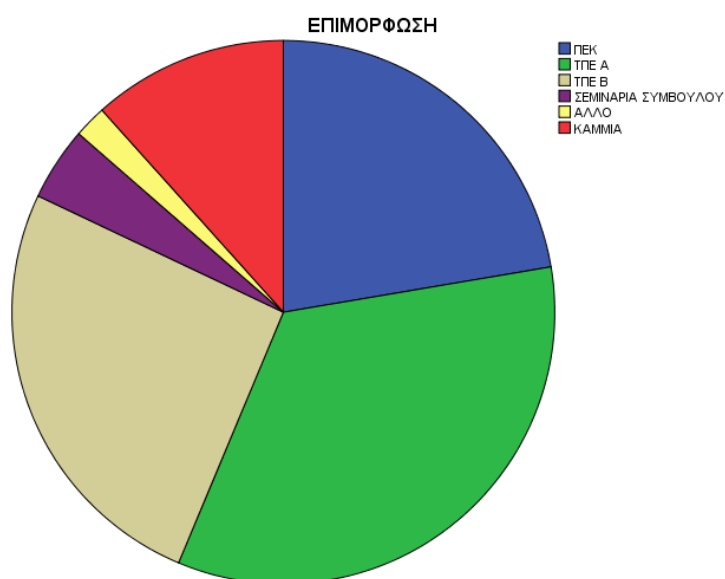


**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.6: Σπουδές συμμετεχόντων**

Σχετικά με τις σπουδές των συμμετεχόντων αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Έτσι έχουμε στους 116 (56,3%) την ύπαρξη μόνο βασικού πτυχίου, στους 56 (27,2%) την κατοχή μεταπτυχιακού, στους 27 (13,1%) την κατοχή άλλου πτυχίου και στους 7 (3,4%) την κατοχή διδακτορικού (πίνακας 1.6.6., κυκλικό διάγραμμα 1.6.6).

**Πίνακας 1.6.7 : Επιμόρφωση συμμετεχόντων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΕΚ	46	22,3	22,3	22,3
ΤΠΕ Α	70	34,0	34,0	56,3
ΤΠΕ Β	53	25,7	25,7	82,0
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ	9	4,4	4,4	86,4
ΑΛΛΟ	4	1,9	1,9	88,3
ΚΑΜΜΙΑ	24	11,7	11,7	100,0
Total	206	100,0	100,0	



**Κυκλικό διάγραμμα 1.6.7: Επιμόρφωση συμμετεχόντων**

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος αυτή χωρίστηκε σε έξι κατηγορίες, σύμφωνα με τις επιμορφώσεις που είθισται να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς Έτσι οι 70 (34%) έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επιπέδου, οι 53 (25,7%) έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ Β' επιπέδου, οι 46 (22,3%) έχουν παρακολουθήσει μόνο την εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ, οι 24 (11,7%) δεν έχουν καμία απολύτως επιμόρφωση, οι 9 (4,4%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχολικού συμβούλου και οι 4 (1,9%) άλλα σεμινάρια (πίνακας 1.6.7., κυκλικό διάγραμμα 1.6.7).

## 1.7 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Το γραπτό ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ήταν ανώνυμο, αποτελούμενο από σαφείς ερωτήσεις, απαλλαγμένο από αοριστίες, σύντομο έτσι ώστε να συμπληρώνεται γρήγορα και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων προκειμένου να εκμαιεύονται απαντήσεις όσον το δυνατόν πλησιέστερες στην πραγματικότητα (Cohen & Manion, 1997). Το γεγονός της οικειοθελούς συμπλήρωσής του αυξάνει την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Javeau 2000). Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στη χρήση απλής γλώσσας, την αποφυγή περίπλοκων όρων και κατευθυνόμενων ερωτήσεων έτσι ώστε να μην μπερδεύει τους συμμετέχοντες στη συμπλήρωσή του. Προς αυτή τη λογική στην εισαγωγή του διευκρινίζεται ο όρος ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και πνευματικά δικαιώματα, που αποτελούν και το κύριο αντικείμενο της έρευνας.

Οι ερευνητικές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστού τύπου ερωτήσεις, ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ πάρα πολύ) μετρήσιμες στην πενταβάθμια κλίμακα Likert (Cohen & Manion, 1997), στις οποίες οι δυνατές απαντήσεις ήταν προτεινόμενες και δεσμευτικές. Χρησιμοποιήθηκαν για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης, γιατί είναι πιο κατανοητές και γιατί συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση του χρόνου συμπλήρωσης από τις ερωτηθείσες.

Το ερωτηματολόγιο σχετίζεται σε κάθε ενότητά του και περιέχει έννοιες που αναλύονται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Οι έννοιες αυτές διαχωρίζονται για ευκολία στη συμπλήρωση των απαντήσεων, αλλά και για διευκόλυνση στην στατιστική επεξεργασία τους σε έξι ενότητες. Το ερωτηματολόγιο δεν προσανατολίζεται σε κάποιο ήδη υπάρχον, είναι πρωτότυπο και δημιουργήθηκε με βάση τη θεωρητική προσέγγιση της ερευνητικής εργασίας.

Το πρώτο μέρος του γραπτού ερωτηματολογίου χαρακτηριζόμενο σαν «Α Μέρος - Προφίλ Συμμετεχόντων», διερευνάτο με τις ερωτήσεις 1 έως 7. Σε αυτό ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν στοιχεία που έδιναν μια σαφή εικόνα του ατομικού προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτά ήταν το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ειδικότητα, οι σπουδές, και η επιμόρφωση. Τα παραπάνω ερωτήματα, εκτός από το προφίλ των εκπαιδευτικών αποσκοπούσαν στη συσχέτιση των παραγόντων με τις απαντήσεις στα μετέπειτα ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζομε σαν «B Μέρος – Διερεύνηση γνώσεων και απόψεων συμμετεχόντων» απαρτίζεται από 6 επιμέρους ενότητες (Α, Β, Γ, Δ, Ε και ΣΤ) και συνολικά 32 ερωτήσεις. Εδώ αναφέρονται οι γνώσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και τα πνευματικά δικαιώματα που τους αφορούν. Συγκεκριμένα αποτελείται από 6 ενότητες που ανταποκρίνονται στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Η Γ και η Δ ενότητα αποτελούνταν από 4 ερωτήσεις η καθεμιά, η Α και η Ε ενότητα από 5 ερωτήσεις, η Β και η ΣΤ ενότητα από 7 ερωτήσεις.

Η Α ενότητα με τις ερωτήσεις 1 – 5, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης και τις εφαρμογές της. Συγκεκριμένα διερευνούσε τις γνώσεις τους σχετικά με την ανοικτή εκπαίδευση και εάν χρησιμοποιούν κάποιες εφαρμογές της στη διδασκαλία τους. Η αξιολόγηση των προτεινόμενων απαντήσεων αναπτύχθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5, όπου 1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ) (Cohen & Manion, 1997) και περιλάμβανε απαντήσεις που αφορούσαν στο εάν γνωρίζουν τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση, τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή λογισμικά ανοικτού κώδικα, εάν χρησιμοποιούν λογισμικά στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί, εάν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα ανοικτά λογισμικά, ή εάν τα χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό.

Η δεύτερη ενότητα με τις ερωτήσεις 6 – 12, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, αλλά και τη χρήση αυτών και των εργαλείων τους στη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα διερευνούσε τη γνώση, τον εντοπισμό, τη χρήση και τη βοήθεια που θεωρούν ότι τους παρέχουν οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι στη διδασκαλία τους. Η αξιολόγηση των προτεινόμενων απαντήσεων αναπτύχθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5, όπου 1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ) (Cohen & Manion, 1997) και περιλάμβανε απαντήσεις που αφορούσαν στο εάν γνωρίζουν τι είναι οι ΑΕΠ, εάν γνωρίζουν πώς να εντοπίζουν τους κατάλληλους ΑΕΠ, εάν χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους, εάν οι ΑΕΠ τους βοηθούν στη διδασκαλία τους, εάν γνωρίζουν τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ΑΕΠ, εάν γνωρίζουν το «Φωτόδεντρο» και εάν χρησιμοποιούν υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία τους.

Η τρίτη ενότητα με τις ερωτήσεις 13-16, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις άδειες ανοικτού περιεχομένου και τη χρήση αυτών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα διερευνούσε εάν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου, εάν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιούν, εάν δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζουν σε πλατφόρμες /αποθετήρια και εάν χρησιμοποιούν άδειες Creative Commons όταν δημιουργούν ή χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό. Η αξιολόγηση των προτεινόμενων απαντήσεων αναπτύχθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5, όπου 1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ) (Cohen & Manion, 1997) και περιλάμβανε απαντήσεις που αφορούσαν στα θέματα που περιγράφηκαν ανωτέρω.

Η τέταρτη ενότητα με τις ερωτήσεις 17 – 20, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό χώρο και ιδιαίτερα τους ΑΕΠ. Συγκεκριμένα εάν γνωρίζουν τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα, εάν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση, εάν γνωρίζουν ότι οι ΑΕΠ υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα και εάν λαμβάνουν υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο. Η αξιολόγηση των προτεινόμενων απαντήσεων αναπτύχθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5, όπου 1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ) (Cohen & Manion, 1997) και περιλάμβανε απαντήσεις που αφορούσαν στα θέματα που περιγράφηκαν παραπάνω.

Η πέμπτη ενότητα με τις ερωτήσεις 21-25, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφώσεις στους ΑΕΠ και στα πνευματικά δικαιώματα. Διερευνήθηκε αρχικά εάν παρακολουθούν ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο διαδίκτυο. Εν συνεχεία εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα και εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ΑΕΠ. Τέλος, εάν θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους ΑΕΠ και εάν θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση των προτεινόμενων απαντήσεων αναπτύχθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5, όπου 1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ) (Cohen & Manion, 1997) και περιλάμβανε απαντήσεις που αφορούσαν στα θέματα που περιγράφηκαν.

Η έκτη και τελευταία ενότητα με τις ερωτήσεις 26-32, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το μοντέλο και τον τρόπο επιμόρφωσης που προτιμούν στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Έτσι, διερευνάται εάν προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο, εάν προτιμούν το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης, δηλαδή δια ζώσης και εξ' αποστάσεως. Επιπλέον, διερευνήθηκε εάν προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, εάν προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, εάν προτιμούν το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή, εάν προτιμούν τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων και εάν προτιμούν τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Η αξιολόγηση των προτεινόμενων απαντήσεων αναπτύχθηκε σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5, όπου 1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ) (Cohen & Manion, 1997) και περιλάμβανε απαντήσεις που αφορούσαν στα θέματα που περιγράφηκαν ανωτέρω.

## **1.8 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα εκτιμάται ότι διασφάλισε την εγκυρότητα της οποίας βασικά κριτήρια είναι η αντικειμενικότητα, η μεθοδικότητα, η εμπειρική και η δημοσιότητα (Cohen & Manion, 1997) .

- Η αντικειμενικότητα της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε από το γεγονός ότι όλα τα στοιχεία που προέκυψαν από τα γραπτά ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, απαλλαγμένα από προκαταλήψεις, συναισθήματα και από προσωπικές πεποιθήσεις της ερευνήτριας.
- Η μεθοδικότητα της έρευνας διασφαλίστηκε με την επιδίωξη της ερευνήτριας για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων με παράλληλη προσπάθεια αποφυγής ανακριβειών, επαναλήψεων ή ασαφειών, με στόχο την όσο το δυνατό καλύτερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.
- Η εμπειρική διασφαλίστηκε από τη χρήση κατάλληλων μεταβλητών, ικανών για μέτρηση και ποσοτικοποίηση έτσι ώστε να οδηγούν σε αντικειμενικές κρίσεις.

- Η δημοσιότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων μέσω δημοσίευσής τους σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, έτσι ώστε να μπορέσουν μαζί με παρόμοια ερευνητικά δεδομένα να αξιοποιηθούν για περαιτέρω γνώσεις πάνω στο ζήτημα των ΑΕΠ στην εκπαίδευση.

Επιπλέον προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας η συμπλήρωση του ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη δια ζώσης παρουσία της ερευνήτριας έτσι ώστε μετά τη συμπλήρωση κάθε ερωτηματολογίου η ερευνήτρια έλεγχε εάν είχαν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις.

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, δηλαδή εάν ένας άλλος/η ερευνητής/τρια με τα ίδια εργαλεία και την ίδια μεθοδολογία κατέληγε στα ίδια αποτελέσματα (Cohen & Manion, 1997) εξασφαλίστηκε με τα παρακάτω βήματα:

- Την εφαρμογή πιλοτικής έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών πριν να οριστικοποιηθούν τα τελικά γραπτά ερωτηματολόγια, οπότε και εντοπίστηκαν οι ανάγκες βελτίωσής των ερωτημάτων
- Τον επανασχεδιασμό του ερωτηματολογίου με τροποποίηση, αφαίρεση και προσθήκη νέων ερωτημάτων, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στο στόχο τους.

## 1.9 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς του νομού Θεσσαλονίκης. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, σε γεωγραφικό επίπεδο. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς αυτούς θεωρείται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στο να καταγράψει εμπειρικά δεδομένα και να εξάγει συμπεράσματα που αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης, ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες τους για τα πνευματικά δικαιώματα και τους ΑΕΠ.

Καθώς πρόκειται για σχετικά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επικράτεια, είναι αναμενόμενο να μην στοιχειοθετείται αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να γενικεύονται τα συμπεράσματα σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα (Cohen & Manion, 1997). Παρόλα αυτά τα



αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτές να εξασφαλίσουν νομιμότητα στη χρήση ανοικτών εκπαιδευτικών περιεχομένων, ή ακόμη και ως ενδεικτικά στοιχεία σε περαιτέρω έρευνες.

## 2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται η αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου. Αρχικά, περιγράφονται αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων για κάθε ερώτηση κάθε ενότητας και αναλύονται τα παραδείγματα που δόθηκαν σε κάποιες ερωτήσεις. Επιπλέον, επιχειρούνται συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του προφίλ των συμμετεχόντων και των ερωτήσεων, καθώς και συσχέτιση μεταξύ των ενότητων ερωτήσεων.

### 2.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

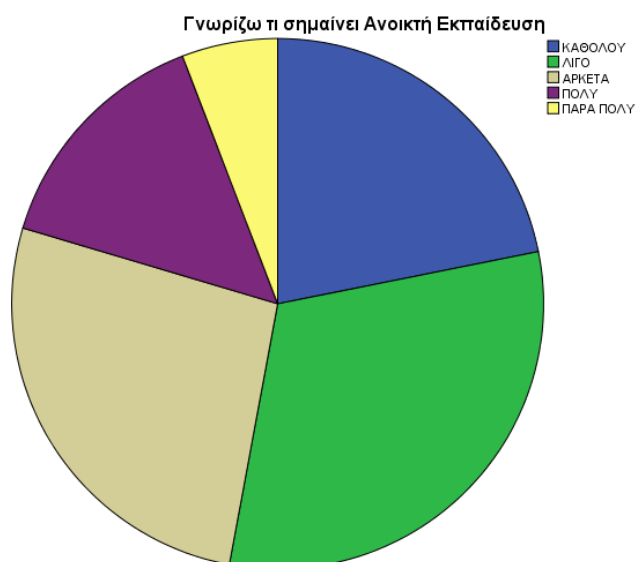
Η περιγραφική στατιστική ανάλυση είναι η μέθοδος που επιχειρείται προκειμένου να παρουσιαστούν τα ποσοτικά αποτελέσματα που απαντούν στο σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων. Στους πίνακες που ακολουθούν καταγράφονται οι συχνότητες (Frequency) το ποσοστό επί τοις εκατό (Percent) το απόλυτο ποσοστό επί τοις εκατό (Valid Percent) και το αθροιστικό ποσοστό επί τοις εκατό (Cumulative Percent) των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε κάθε ερώτηση. Στην περιγραφή κάθε πίνακα αναφέρεται ο αριθμός των απαντήσεων και μέσα σε παρένθεση το απόλυτο ποσοστό επί τοις εκατό που αντιστοιχεί. Στα κυκλικά διαγράμματα το κάθε χρώμα απεικονίζει το ποσοστό απάντησης της κάθε ερώτησης.

#### Ερωτήσεις Α ενότητας

Η Α ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 1-5, που σχετίζονται με την ανοικτή εκπαίδευση και τη χρήση λογισμικών από τους συμμετέχοντες

**Πίνακας 2.1.1: Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	45	21,8	21,8	21,8
	ΛΙΓΟ	64	31,1	31,1	52,9
	ΑΡΚΕΤΑ	55	26,7	26,7	79,6
	ΠΟΛΥ	30	14,6	14,6	94,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	5,8	5,8	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

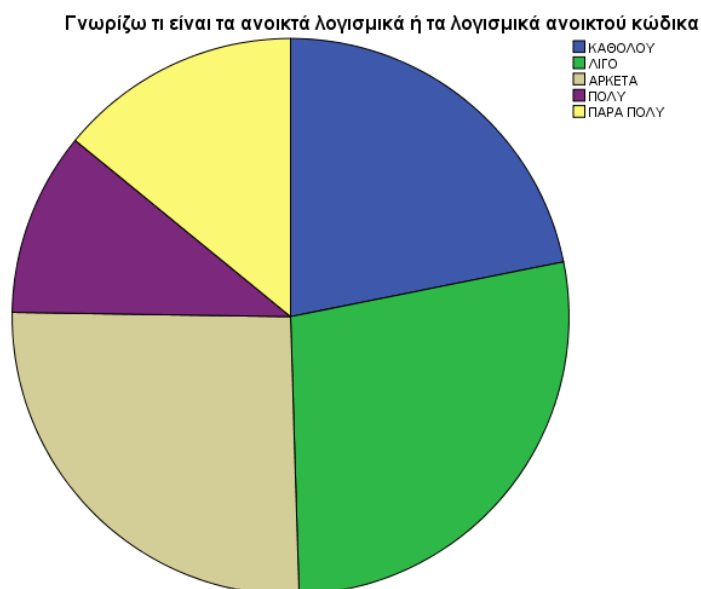


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.1: Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση**

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση της Α ενότητας που αφορά το αν γνωρίζουν τι σημαίνει ανοικτή εκπαίδευση οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: οι 64 (31,1%) λίγο, οι 55 (26,7%) αρκετά, οι 45 (21,8%) καθόλου, οι 30 (14,6%) πολύ και οι 12 (5,8%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.1 κυκλικό διάγραμμα 2.1.1). Όπως φαίνεται υπάρχει μια τάση στους εκπαιδευτικούς να απαντούν ότι γνωρίζουν κάπως έως αρκετά το τι σημαίνει η ανοικτή εκπαίδευση.

**Πίνακας 2.1.2: Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	45	21,8	21,8	21,8
	ΛΙΓΟ	57	27,7	27,7	49,5
	ΑΡΚΕΤΑ	53	25,7	25,7	75,2
	ΠΟΛΥ	22	10,7	10,7	85,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	29	14,1	14,1	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

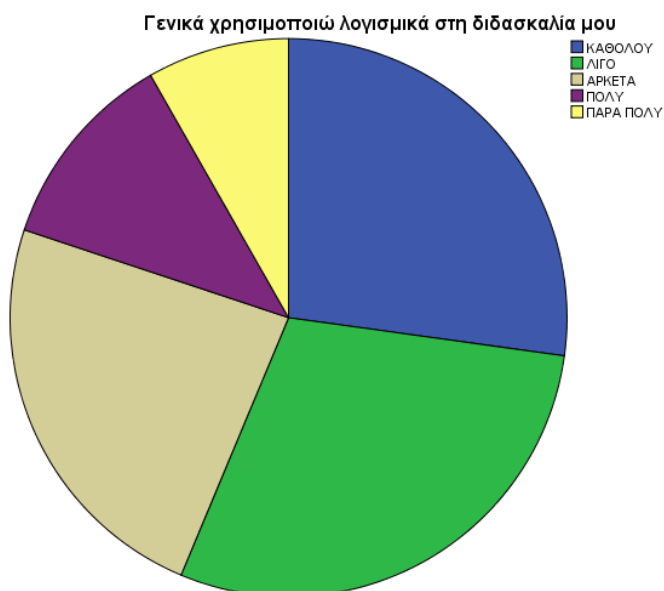


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.2: Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα**

Στη δεύτερη ερώτηση της Α ενότητας για το εάν γνωρίζουν τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή λογισμικά ανοικτού κώδικα οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: οι 57 (27,7%) λίγο, οι 53 (25,7%) αρκετά, οι 45 (21,8%) καθόλου, οι 22 (10,7%) πολύ και οι 29 (14,1%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.2 κυκλικό διάγραμμα 2.1.2). Εδώ βλέπουμε ότι η πλειοψηφία απάντησε ότι γνωρίζει καθόλου ή λίγο τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή λογισμικά ανοικτού κώδικα.

**Πίνακας 2.1.3: Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	56	27,2	27,2	27,2
	ΛΙΓΟ	60	29,1	29,1	56,3
	ΑΡΚΕΤΑ	49	23,8	23,8	80,1
	ΠΟΛΥ	24	11,7	11,7	91,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	8,3	8,3	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

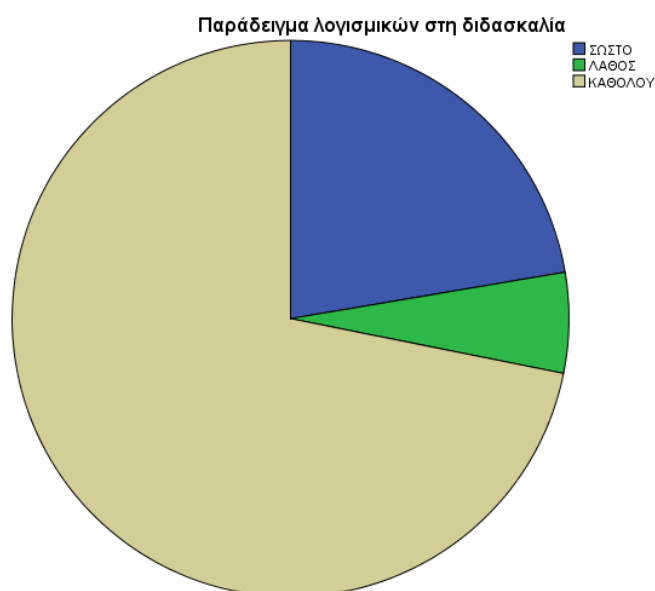


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.3: Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου**

Στην τρίτη ερώτηση της Α ενότητας για τη χρήση γενικά λογισμικών στη διδασκαλία ο συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής: οι 60 (29,1%) λίγο, οι 56 (27,2%) καθόλου, οι 49 (23,8%) αρκετά, οι 24 (11,7%) πολύ και οι 17 (8,3%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.3. κυκλικό διάγραμμα 2.1.3). Στην ερώτηση αυτή, όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε είτε ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου ή ότι χρησιμοποιεί λίγο λογισμικά στη διδασκαλία του.

**Πίνακας 2.1.4: Παράδειγμα λογισμικών στη διδασκαλία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΩΣΤΟ	46	22,3	22,3	22,3
	ΛΑΘΟΣ	12	5,8	5,8	28,2
	ΚΑΘΟΛΟΥ	148	71,8	71,8	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

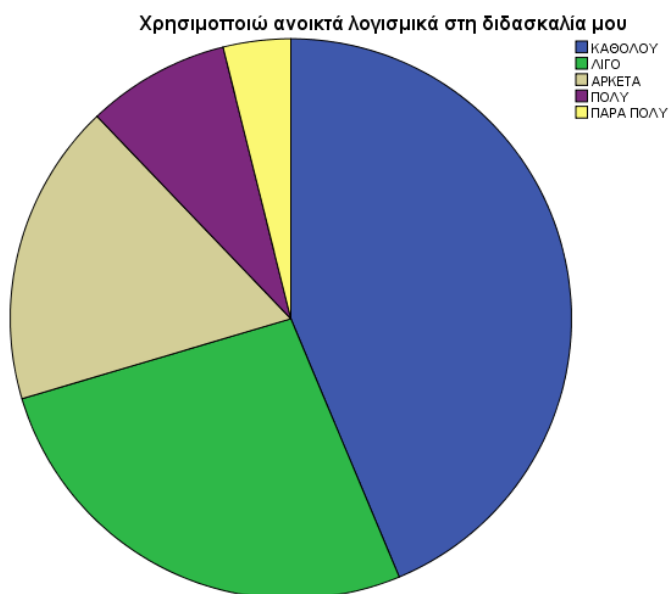


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.4: Παράδειγμα λογισμικών στη διδασκαλία**

Σχετικά με την αναφορά παραδείγματος για λογισμικά που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία οι απαντήσεις ήταν 148 (71,8%) κανένα παράδειγμα, 46 (22,3%) ανέφεραν σωστό παράδειγμα και οι 12 (5,8%) λάθος παράδειγμα (πίνακας 2.1.4. κυκλικό διάγραμμα 2.1.4). Ως προς την αναφορά παραδείγματος λογισμικών για τους λίγους που χρησιμοποιούν, βλέπουμε ότι και αυτοί ακόμη είτε δεν έδωσαν καμία απάντηση ή έδωσαν λίγες σωστές και μερικές λάθος απαντήσεις. Φαίνεται ότι στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουν να αναφέρουν κάποια λογισμικά από αυτά που ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν.

**Πίνακας 2.1.5: Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	90	43,7	43,7	43,7
	ΛΙΓΟ	55	26,7	26,7	70,4
	ΑΡΚΕΤΑ	36	17,5	17,5	87,9
	ΠΟΛΥ	17	8,3	8,3	96,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8	3,9	3,9	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.5: Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου**

Στην τέταρτη ερώτηση της Α ενότητας που αφορά τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία οι συμμετέχοντες απάντησαν ως εξής: οι 90 (43,7) καθόλου, οι 55 (26,7%) λίγο, οι 36 (17,5%) αρκετά, οι 17 (8,3%) πολύ και οι 8 (3,9%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.5.κυκλικό διάγραμμα 2.1.5). Και σε αυτή την ερώτηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά ότι δεν χρησιμοποιεί ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία ή χρησιμοποιεί γενικά λίγο και ελάχιστοι φαίνεται να χρησιμοποιούν αρκετά και πολύ.

**Πίνακας 2.1.6: Παράδειγμα ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΣΩΣΤΟ	27	13,1	13,1	13,1
ΛΑΘΟΣ	8	3,9	3,9	17,0
ΚΑΘΟΛΟΥ	171	83,0	83,0	100,0
Total	206	100,0	100,0	



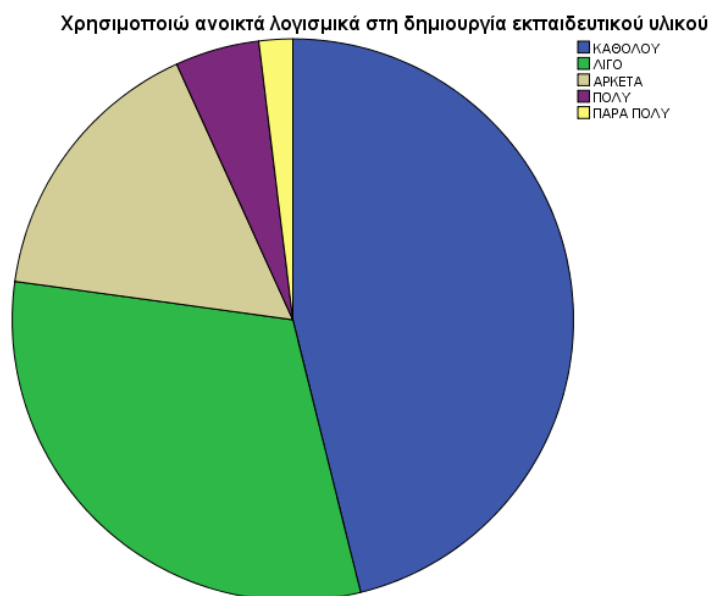
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.6: Παράδειγμα ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία**

Σχετικά με την αναφορά παραδείγματος για τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία οι απαντήσεις ήταν 171 (83%) καθόλου, 27 (13,1%) σωστές και 8 (3,9%) εσφαλμένες (πίνακας 2.1.6. κυκλικό διάγραμμα 2.1.6). Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία να αναφέρουν κάποιο παράδειγμα και από τους ανάμεσα στους ελάχιστους που αναφέρουν παράδειγμα, υπάρχουν και εσφαλμένες απαντήσεις, δηλαδή έχουν λάθος εντύπωση ότι το λογισμικό που χρησιμοποιούν είναι ανοικτού κώδικα.

**Πίνακας 2.1.7: Χρησιμοποίησ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	95	46,1	46,1	46,1
ΛΙΓΟ	64	31,1	31,1	77,2
ΑΡΚΕΤΑ	33	16,0	16,0	93,2
ΠΟΛΥ	10	4,9	4,9	98,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,9	1,9	100,0
Total	206	100,0	100,0	





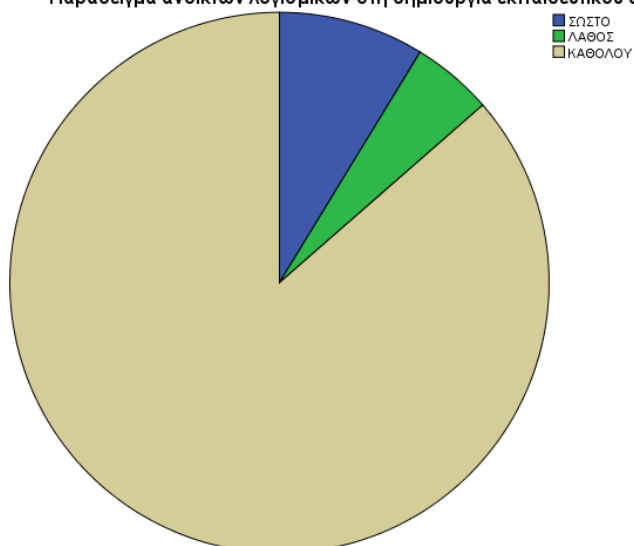
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.7: Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού**

Στην πέμπτη ερώτηση της Α ενότητας για το εάν χρησιμοποιούν ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: οι 95 (46,1%) καθόλου, οι 64 (31,1%) λίγο, οι 33 (16%) αρκετά, οι 10 (4,9%) πολύ και οι 4 (1,9%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.7 κυκλικό διάγραμμα 2.1.7). Και σε αυτή την ερώτηση βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν χρησιμοποιούν ανοικτά λογισμικά για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό. Ελάχιστοι μόνο απάντησαν ότι χρησιμοποιούν.

**Πίνακας 2.1.8: Παράδειγμα ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΣΩΣΤΟ	18	8,7	8,7	8,7
ΛΑΘΟΣ	10	4,9	4,9	13,6
ΚΑΘΟΛΟΥ	178	86,4	86,4	100,0
Total	206	100,0	100,0	

Παράδειγμα ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.8: Παράδειγμα ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού**

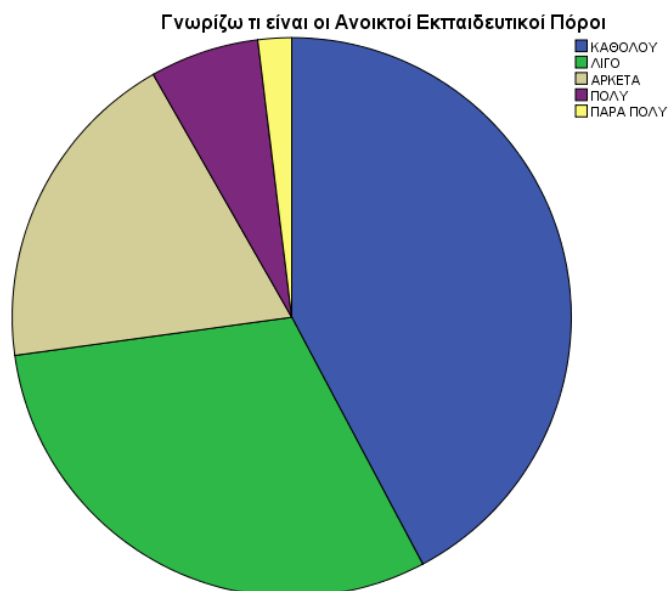
Σχετικά με την αναφορά παραδείγματος για τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία οι απαντήσεις ήταν 171 (83%) καθόλου, 27 (13,1%) σωστές και 8 (3,9%) εσφαλμένες (πίνακας 2.1.8 κυκλικό διάγραμμα 2.1.8). Από τους ελάχιστους δηλαδή που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν ανοικτά λογισμικά για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, υπήρχαν εσφαλμένα παραδείγματα, που σημαίνει ότι ακόμη και αυτοί δεν έχουν γνώση ότι τα λογισμικά που χρησιμοποιούν για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι ανοικτού κώδικα.

### Ερωτήσεις Β ενότητας

Η Β ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 6 – 12, που αναφέρονται στη γνώση και χρήση ΑΕΠ.

**Πίνακας 2.1.9: Γνωρίζω τι είναι οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	87	42,2	42,2	42,2
	ΛΙΓΟ	63	30,6	30,6	72,8
	ΑΡΚΕΤΑ	39	18,9	18,9	91,7
	ΠΟΛΥ	13	6,3	6,3	98,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,9	1,9	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



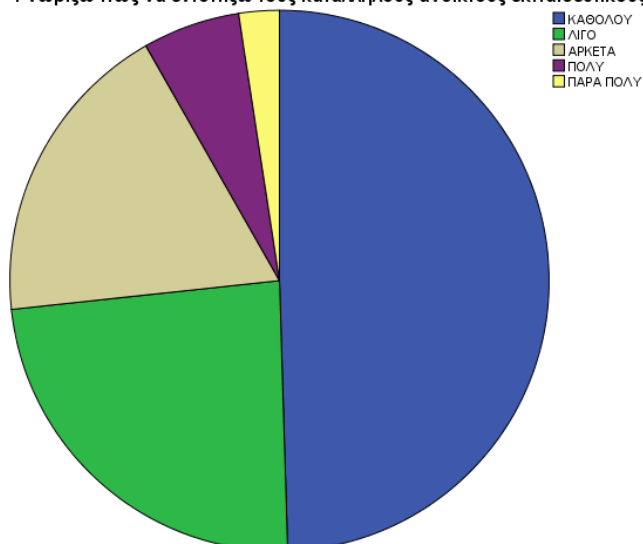
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.9: Γνωρίζω τι είναι οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι**

Η πρώτη ερώτηση της Β ενότητας αφορά το εάν γνωρίζουν τι είναι οι ΑΕΠ. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι εξής: οι 87 (42,2%) απάντησαν καθόλου, οι 63 (30,6%) απάντησαν λίγο, οι 39 (18,9%) αρκετά, οι 13 (6,3%) πολύ και οι 4 (1,9%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.9 κυκλικό διάγραμμα 2.1.9). Στην ερώτηση αυτή οι μισοί σχεδόν απάντησαν ότι γνωρίζουν λίγο έως αρκετά τι είναι οι ΑΕΠ, ενώ κάπως λιγότεροι από τους μισούς απάντησαν καθόλου.

**Πίνακας 2.1.10: Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	102	49,5	49,5	49,5
	ΛΙΓΟ	49	23,8	23,8	73,3
	ΑΡΚΕΤΑ	38	18,4	18,4	91,7
	ΠΟΛΥ	12	5,8	5,8	97,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	2,4	2,4	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους

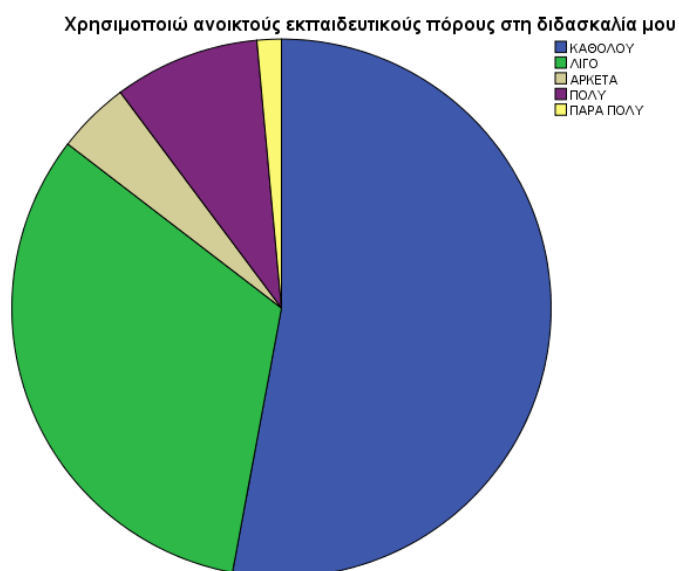


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.10: Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους**

Στη δεύτερη ερώτηση της Β ενότητας που αφορά το εάν γνωρίζουν πώς να εντοπίζουν τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους οι απαντήσεις κυμάνθηκαν ως εξής: οι 102 (49,5%) απάντησαν καθόλου, οι 49 (23,8%) λίγο, οι 38 (18,4%) αρκετά, οι 12 (5,8%) πολύ και οι 5 (2,4%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.10 κυκλικό διάγραμμα 2.1.10). Συνεχίζοντας βλέπουμε ότι, οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να εντοπίζουν τους κατάλληλους ΑΕΠ ενώ και αυτοί που δήλωσαν ότι γνωρίζουν λίγο κυμαίνονται σε μεγάλο ποσοστό.

**Πίνακας 2.1.11: Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	109	52,9	52,9	52,9
	ΛΙΓΟ	67	32,5	32,5	85,4
	ΑΡΚΕΤΑ	9	4,4	4,4	89,8
	ΠΟΛΥ	18	8,7	8,7	98,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,5	1,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

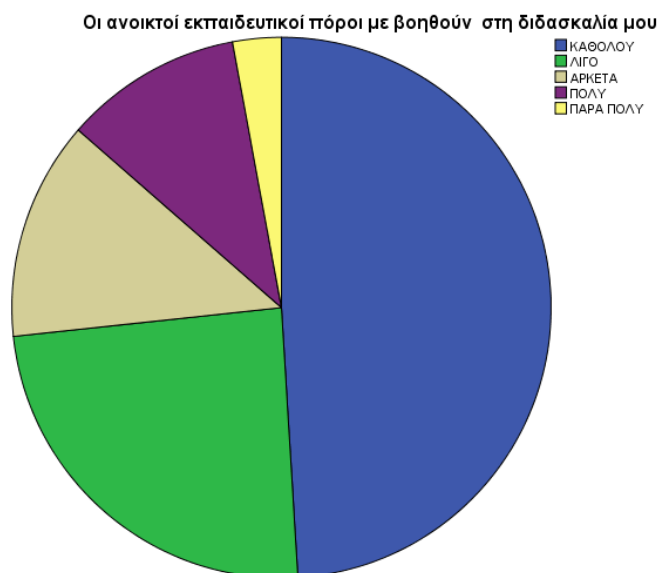


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.11: Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου**

Στην τρίτη ερώτηση της Β ενότητας για το εάν χρησιμοποιούν ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία τους απάντησαν ως εξής: οι 109 (52,9%) καθόλου οι 67 (32,5%) λίγο, οι 18 (8,7%) πολύ, οι 9 (4,4 %) αρκετά και οι 3 (1,5%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.11 κυκλικό διάγραμμα 2.1.11). Βλέπουμε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους, ενώ αυτοί που χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ είναι ελάχιστοι.

**Πίνακας 2.1.12: Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	101	49,0	49,0	49,0
	ΛΙΓΟ	50	24,3	24,3	73,3
	ΑΡΚΕΤΑ	27	13,1	13,1	86,4
	ΠΟΛΥ	22	10,7	10,7	97,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	2,9	2,9	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



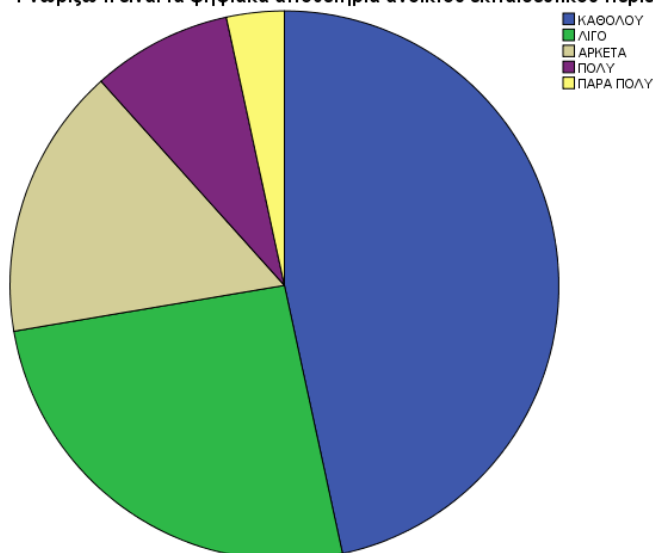
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.12: Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου**

Στην τέταρτη ερώτηση της Β ενότητας που ερευνά το εάν οι ΑΕΠ βοηθούν στη διδασκαλία, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν: οι 101 (49%) απάντησε καθόλου, οι 50 (24,3%) λίγο, οι 27 (13,1%) αρκετά, οι 22 (10,7%) πολύ και οι 6 (2,9%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.12 κυκλικό διάγραμμα 2.1.12). Και εδώ φαίνεται ότι σχεδόν οι μισοί δηλώνουν ότι οι ΑΕΠ δεν τους βοηθούν καθόλου στη διδασκαλία τους, ενώ λίγοι είναι αυτοί που δηλώνουν ότι οι ΑΕΠ τους βοηθούν αρκετά έως πάρα πολύ.

**Πίνακας 2.1.13: Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	96	46,6	46,6	46,6
ΛΙΓΟ	53	25,7	25,7	72,3
ΑΡΚΕΤΑ	33	16,0	16,0	88,3
ΠΟΛΥ	17	8,3	8,3	96,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	3,4	3,4	100,0
Total	206	100,0	100,0	

Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.13:** Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου

Στην πέμπτη ερώτηση της Β ενότητας που αφορά το εάν γνωρίζουν τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι απαντήσεις ήταν οι εξής: οι 96 (46,6%) καθόλου, οι 53 (25,7%) λίγο, οι 33 (16%) αρκετά, οι 17 (8,3%) πολύ και οι 7 (3,4%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.13 κυκλικό διάγραμμα 2.1.13). Σε ό,τι αφορά τα ψηφιακά αποθετήρια ομοίως η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν καν τι είναι, ενώ ελάχιστοι δηλώνουν ότι τα γνωρίζουν πολύ καλά.

**Πίνακας 2.1.14:** Παράδειγμα ψηφιακών αποθετηρίων ΑΕΠ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΩΣΤΟ	33	16,0	16,0	16,0
	ΛΑΘΟΣ	9	4,4	4,4	20,4
	ΚΑΘΟΛΟΥ	164	79,6	79,6	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



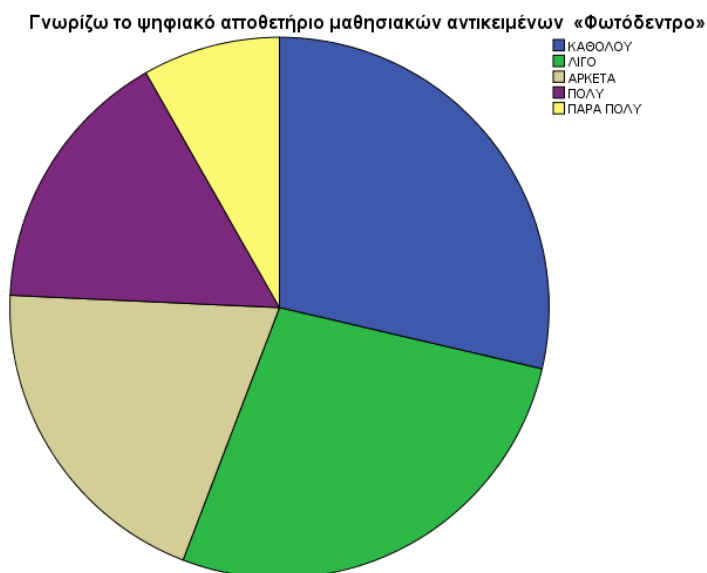
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.14: Παράδειγμα ψηφιακών αποθετηρίων ΑΕΠ**

Σχετικά με την αναφορά παραδείγματος για τα ψηφιακά αποθετήρια ΑΕΠ οι απαντήσεις ήταν 164 (79,6%) κανένα παράδειγμα, 33 (16,0%) ανέφεραν σωστό παράδειγμα και οι 9 (4,4%) λάθος παράδειγμα (πίνακας 2.1.14 κυκλικό διάγραμμα 2.1.14). Όπως φαίνεται, η συντριπτική πλειοψηφία δεν έχει αναφέρει κανένα παράδειγμα ψηφιακού αποθετηρίου, ούτε καν το «Φωτόδεντρο» που αναφέρεται στην παρακάτω ερώτηση, ενώ κάποιοι θεωρούν εσφαλμένα τις οποιεσδήποτε ιστοσελίδες αποθετήρια.

**Πίνακας 2.1.15: Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	59	28,6	28,6	28,6
	ΛΙΓΟ	56	27,2	27,2	55,8
	ΑΡΚΕΤΑ	41	19,9	19,9	75,7
	ΠΟΛΥ	33	16,0	16,0	91,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	8,3	8,3	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



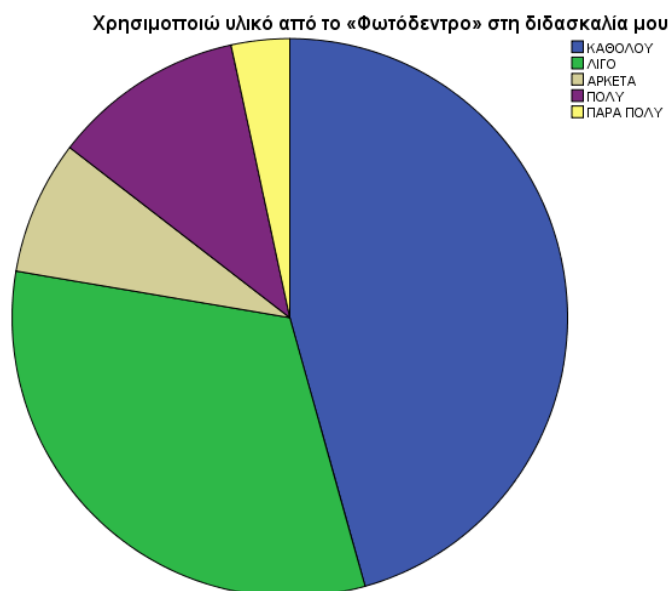


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.15: Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»**

Στην έκτη ερώτηση της Β ενότητας που διερευνά το εάν γνωρίζουν το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο» οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: οι 59 (28,6%) καθόλου, οι 56 (27,2%) λίγο, οι 41 (19,9%) αρκετά, οι 33 (16%) πολύ και οι 17 (8,3%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.15 κυκλικό διάγραμμα 2.1.15). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι γνωρίζουν από λίγο έως πάρα πολύ το «Φωτόδεντρο», παρόλα αυτά δεν το ανέφεραν καν ως παράδειγμα στην προηγούμενη ερώτηση.

**Πίνακας 2.1.16: Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	94	45,6	45,6	45,6
	ΛΙΓΟ	66	32,0	32,0	77,7
	ΑΡΚΕΤΑ	16	7,8	7,8	85,4
	ΠΟΛΥ	23	11,2	11,2	96,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	3,4	3,4	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.16: Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου**

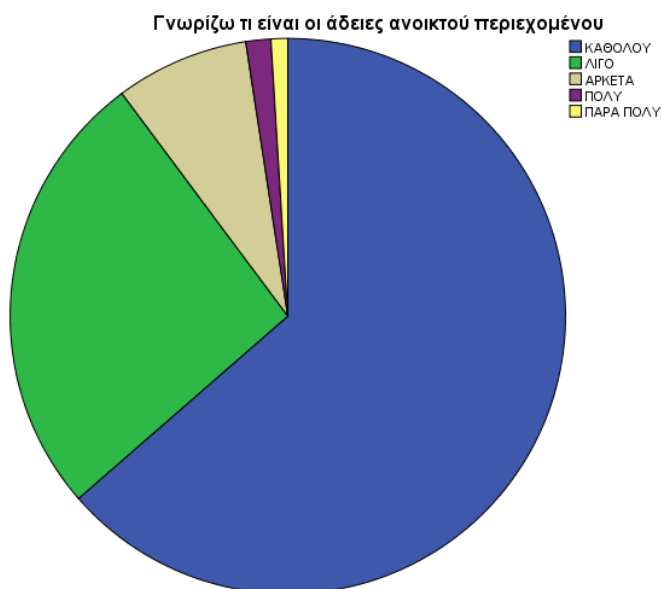
Στην έβδομη ερώτηση της Β ενότητας που ερευνά εάν χρησιμοποιούν υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία τους οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι ακόλουθες: οι 94 (45,6%) καθόλου, οι 66 (32%) λίγο, οι 23 (11,2%) πολύ, οι 16 (7,8%) αρκετά και οι 7 (3,4%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.16 κυκλικό διάγραμμα 2.1.16). Και από αυτή την ερώτηση φαίνεται η άγνοια και η πολύ μικρή χρήση του «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία, πράγμα που ενισχύει τη γενικότερη άγνοια των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα των ΑΕΠ και των εργαλείων τους.

### **Ερωτήσεις Γ ενότητας**

Η Γ ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 13-16, που αναφέρονται στις άδειες ανοικτού περιεχομένου και τις CC άδειες.

**Πίνακας 2.1.1.17: Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	131	63,6	63,6	63,6
ΛΙΓΟ	54	26,2	26,2	89,8
ΑΡΚΕΤΑ	16	7,8	7,8	97,6
ΠΟΛΥ	3	1,5	1,5	99,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	1,0	1,0	100,0
Total	206	100,0	100,0	

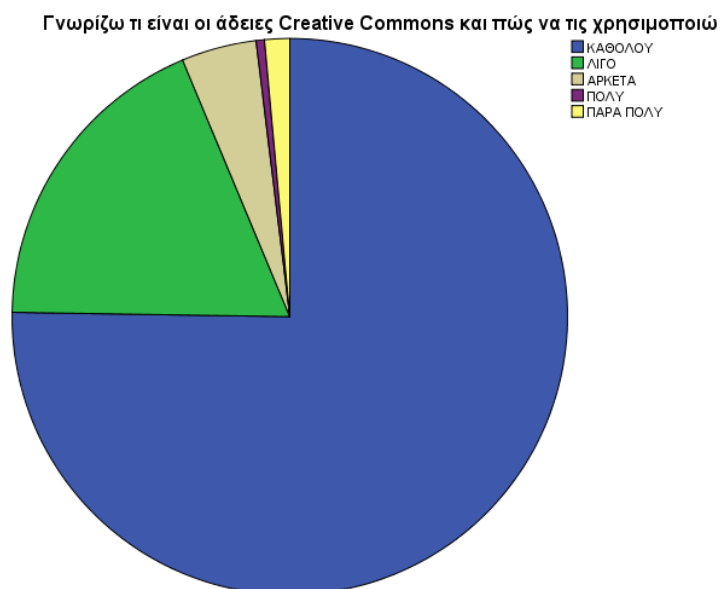


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.17: Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου**

Η πρώτη ερώτηση της Γ ενότητας ερευνά εάν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι ακόλουθες: οι 131 (63,6%) καθόλου, οι 54 (26,2%) λίγο, οι 16 (7,8%) αρκετά, οι 3 (1,5%) πολύ και οι 2 (1,0%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.17 κυκλικό διάγραμμα 2.1.17). Όπως φαίνεται αυτοί που γνωρίζουν τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου ανέρχονται σε ένα ελάχιστο ποσοστό του 6%, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία αγνοεί το θέμα αυτό.

**Πίνακας 2.1.18: Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	155	75,2	75,2	75,2
	ΛΙΓΟ	38	18,4	18,4	93,7
	ΑΡΚΕΤΑ	9	4,4	4,4	98,1
	ΠΟΛΥ	1	,5	,5	98,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,5	1,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

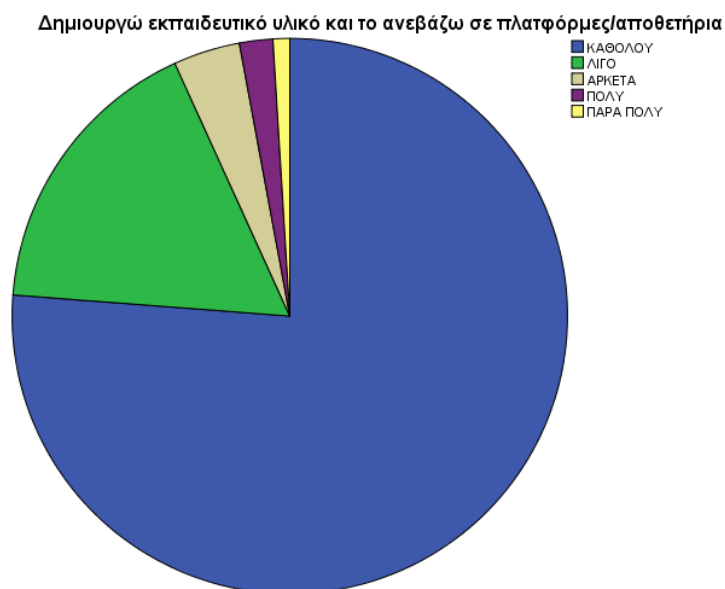


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.18:** Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ

Στη δεύτερη ερώτηση της Γ ενότητας που διερευνά το εάν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες CC και πώς να τις χρησιμοποιούν, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: οι 155 (75,2%) καθόλου, οι 38 (18,4%) λίγο, οι 9 (4,4%) αρκετά, οι 3 (1,5%) πάρα πολύ και 1 (0,5%) πολύ (πίνακας 2.1.18 κυκλικό διάγραμμα 2.1.18). Ομοίως η συντριπτική πλειοψηφία και εδώ δεν αγνοεί παντελώς τι είναι οι άδειες CC και μερικοί δηλώνουν ότι γνωρίζουν λίγο.

**Πίνακας 2.1.19:** Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	157	76,2	76,2	76,2
	ΛΙΓΟ	35	17,0	17,0	93,2
	ΑΡΚΕΤΑ	8	3,9	3,9	97,1
	ΠΟΛΥ	4	1,9	1,9	99,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	1,0	1,0	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



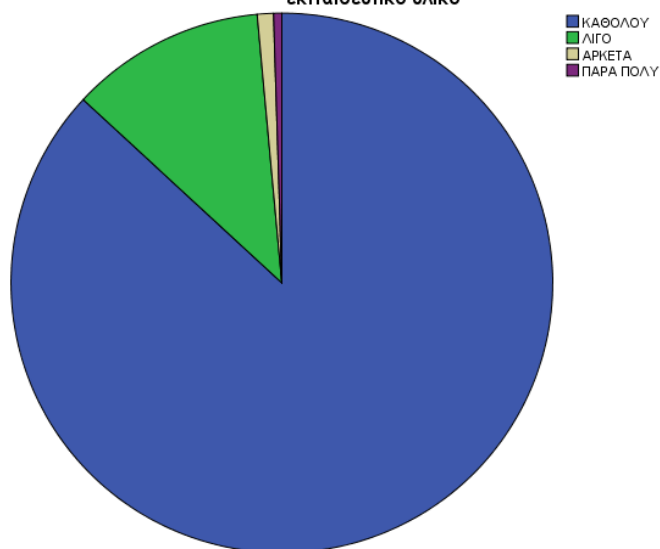
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.19: Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια**

Στην τρίτη ερώτηση της Γ ενότητας που αφορά το εάν δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζουν σε πλατφόρμες/αποθετήρια, οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν ως εξής: οι 157 (76,2%) καθόλου, οι 35 (17%) λίγο, οι 8 (3,9%) αρκετά, οι 4 (1,9%) πολύ και οι 2 (1,0%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.19 κυκλικό διάγραμμα 2.1.19). Στην ίδια λογική με τις προηγούμενες απαντήσεις κινείται και εδώ το ποσοστό, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία δεν δημιουργεί και δεν ανεβάζει υλικό στο διαδίκτυο.

**Πίνακας 2.1.20: Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	179	86,9	86,9	86,9
	ΛΙΓΟ	24	11,7	11,7	98,5
	ΑΡΚΕΤΑ	2	1,0	1,0	99,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,5	,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.20: Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό**

Στην τέταρτη ερώτηση της Γ ενότητας που αφορά το εάν χρησιμοποιούν άδειες CC όταν δημιουργούν ή χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό, οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: οι 179 (86,9%) καθόλου, οι 24 (11,7%) λίγο, οι 2 (1,0%) αρκετά, 1 (0,5%) πάρα πολύ και κανένας (0%) πολύ (πίνακας 2.1.20 κυκλικό διάγραμμα 2.1.20). Την άγνοια των εκπαιδευτικών για τις άδειες CC φανερώνει το ποσοστό που δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί άδειες CC όταν δημιουργεί ή όταν χρησιμοποιεί γενικά εκπαιδευτικό υλικό.

### Ερωτήσεις Δ ενότητας

Η Δ ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 17 – 20, που αναφέρονται στα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 2.1.21: Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΚΑΘΟΛΟΥ	7	3,4	3,4	3,4
ΛΙΓΟ	35	17,0	17,0	20,4
ΑΡΚΕΤΑ	58	28,2	28,2	48,5
ΠΟΛΥ	55	26,7	26,7	75,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	51	24,8	24,8	100,0
Total	206	100,0	100,0	



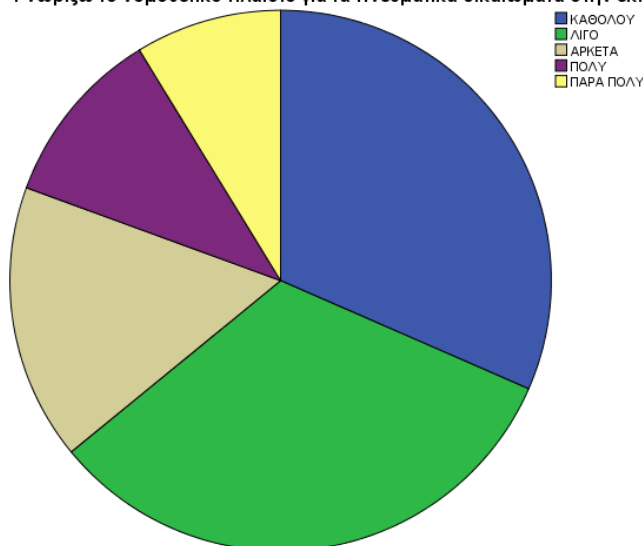
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.21: Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα**

Η πρώτη ερώτηση της ενότητας Δ διερευνά το εάν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα και οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν ως εξής: οι 58 (28,2%) αρκετά, οι 55 (26,7%) πολύ, οι 51 (24,8%) πάρα πολύ, οι 35 (17,00%) λίγο, οι 7 (3,4%) καθόλου (πίνακας 2.1.21 κυκλικό διάγραμμα 2.1.21). Φαίνεται ότι σε αντίθεση με τις προηγούμενες απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί εδώ γνωρίζουν τι είναι πνευματικά δικαιώματα.

**Πίνακας 2.1.22: Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	65	31,6	31,6	31,6
	ΛΙΓΟ	67	32,5	32,5	64,1
	ΑΡΚΕΤΑ	34	16,5	16,5	80,6
	ΠΟΛΥ	22	10,7	10,7	91,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	8,7	8,7	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση



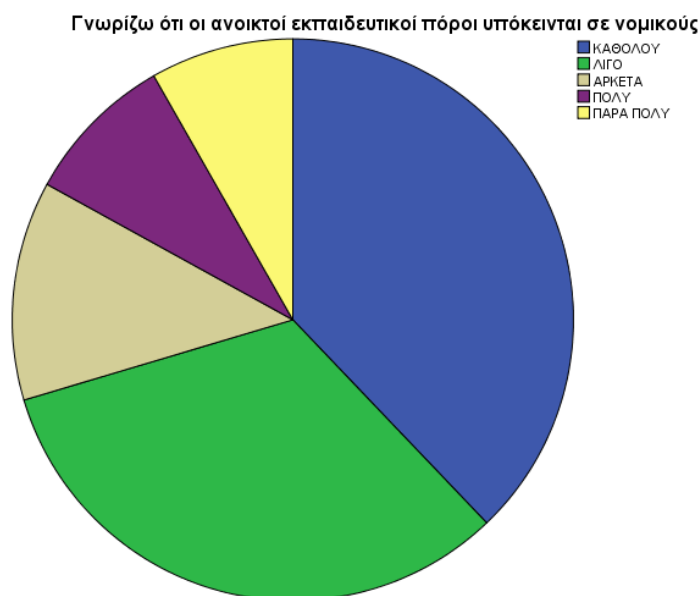
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.22: Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**

Η δεύτερη ερώτηση της Δ ενότητας που αφορά το εάν γνωρίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση συγκέντρωσε τις εξής: απαντήσεις: οι 67 (32,5%) καθόλου, οι 65 (31,6%) λίγο, οι 34 (16,5%) αρκετά, οι 22 (10,7%) πολύ και οι 18 (8,7%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.22 κυκλικό διάγραμμα 2.1.22). Ερχόμενοι, λοιπόν, πιο συγκεκριμένα στα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση, οι απαντήσεις αρχίζουν πάλι να διαφοροποιούνται και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό να δηλώνει ότι δεν γνωρίζει καθόλου ή ότι γνωρίζει λίγο το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 2.1.23: Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	78	37,9	37,9	37,9
	ΛΙΓΟ	67	32,5	32,5	70,4
	ΑΡΚΕΤΑ	26	12,6	12,6	83,0
	ΠΟΛΥ	18	8,7	8,7	91,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	8,3	8,3	100,0
	Total	206	100,0	100,0	





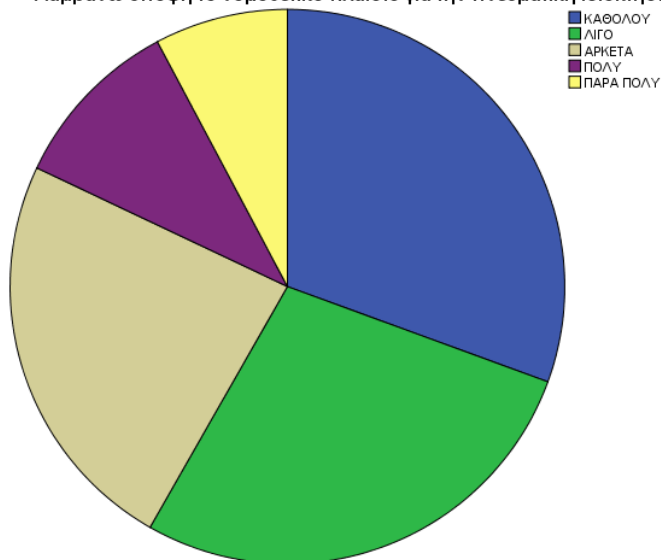
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.23: Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα**

Στην τρίτη ερώτηση της Δ ενότητας που αφορά το εάν γνωρίζουν ότι οι ΑΕΠ υπόκεινται σε νομικού περιορισμούς, οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν ως ακολούθως: οι 78 (37,9%) καθόλου, οι 67 (32,5%) λίγο, οι 26 (12,6%) αρκετά, οι 18 (8,7%) πολύ και οι 17 (8,3%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.23 κυκλικό διάγραμμα 2.1.23). Στα ίδια δεδομένα με την προηγούμενη ερώτηση οι απαντήσεις και εδώ φανερώνουν ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες αγνοούν παντελώς ή γνωρίζουν ελάχιστα ότι οι ΑΕΠ υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα.

**Πίνακας 2.1.24: Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	63	30,6	30,6	30,6
	ΛΙΓΟ	57	27,7	27,7	58,3
	ΑΡΚΕΤΑ	49	23,8	23,8	82,0
	ΠΟΛΥ	21	10,2	10,2	92,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	7,8	7,8	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.24: Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο**

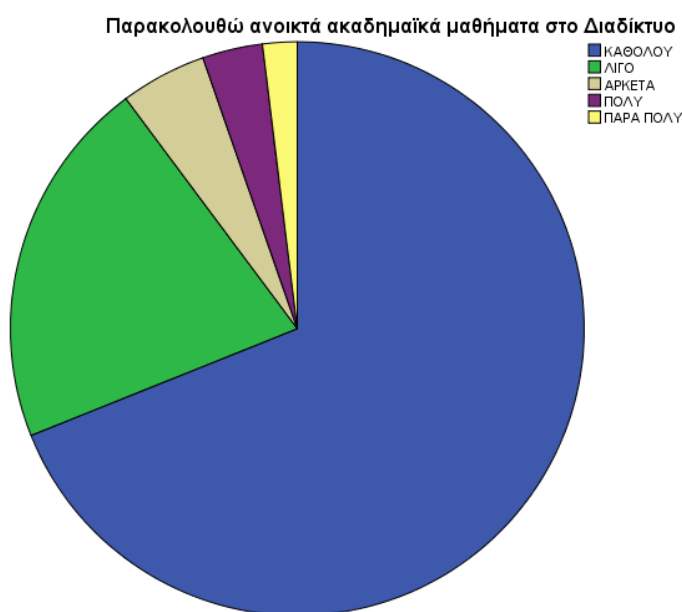
Στην τέταρτη ερώτηση της Δ ενότητας που διερευνά το εάν λαμβάνουν υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο, οι απαντήσεις ήταν οι εξής: οι 63 (30,6%) καθόλου, 57 (27,7%) λίγο, οι 49 (23,8%) αρκετά, οι 21 (10,2%) πολύ και οι 16 (7,8%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.24 κυκλικό διάγραμμα 2.1.24). και σε αυτή την ερώτηση τα ποσοστά διατηρούνται σχεδόν ίδια με πριν, καθώς οι περισσότεροι φαίνεται ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους καθόλου ή λαμβάνουν λίγο υπόψη τους το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο.

### Ερωτήσεις Ε ενότητας

Η Ε ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 21-25 και αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους ΑΕΠ.

**Πίνακας 2.1.25: Παρακολουθώ ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	142	68,9	68,9	68,9
	ΛΙΓΟ	43	20,9	20,9	89,8
	ΑΡΚΕΤΑ	10	4,9	4,9	94,7
	ΠΟΛΥ	7	3,4	3,4	98,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,9	1,9	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

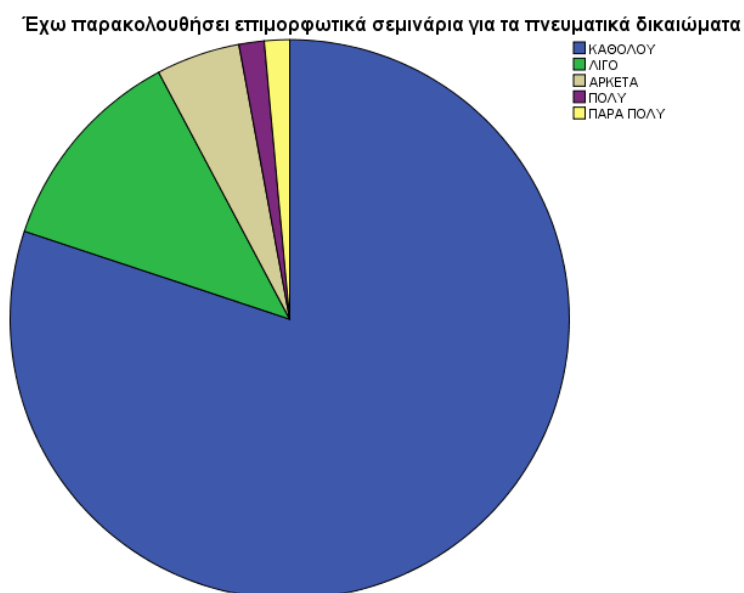


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.25: Παρακολουθώ ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο**

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση της Ε ενότητας για το εάν παρακολουθούν ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο διαδίκτυο, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως εξής: οι 142 (68,9%) καθόλου, οι 43 (20,9%) λίγο, οι 10 (4,9%) αρκετά, οι 7 (3,4%) πολύ και οι 4 (1,9%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.25 κυκλικό διάγραμμα 2.1.25). Η μεγάλη πλειονότητα, λοιπόν, φαίνεται ότι δεν παρακολουθεί ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο διαδίκτυο.

**Πίνακας 2.1.26: Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	165	80,1	80,1	80,1
	ΛΙΓΟ	25	12,1	12,1	92,2
	ΑΡΚΕΤΑ	10	4,9	4,9	97,1
	ΠΟΛΥ	3	1,5	1,5	98,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1,5	1,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

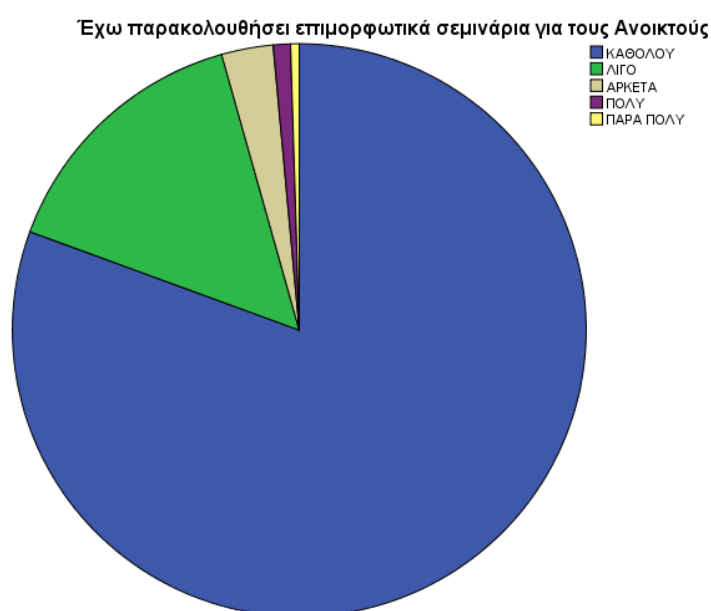


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.26: Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**

Η δεύτερη ερώτηση της ενότητας Ε διερευνά εάν έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες: οι 165 (80,1%) απάντησαν καθόλου, οι 25 (12,1%) λίγο, οι 10 (4,9%) αρκετά, οι 3 (1,5%) πολύ και οι 3 (1,5%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.26 κυκλικό διάγραμμα 2.1.26). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 2.1.27: Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ΑΕΠ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	166	80,6	80,6	80,6
	ΛΙΓΟ	31	15,0	15,0	95,6
	ΑΡΚΕΤΑ	6	2,9	2,9	98,5
	ΠΟΛΥ	2	1,0	1,0	99,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,5	,5	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

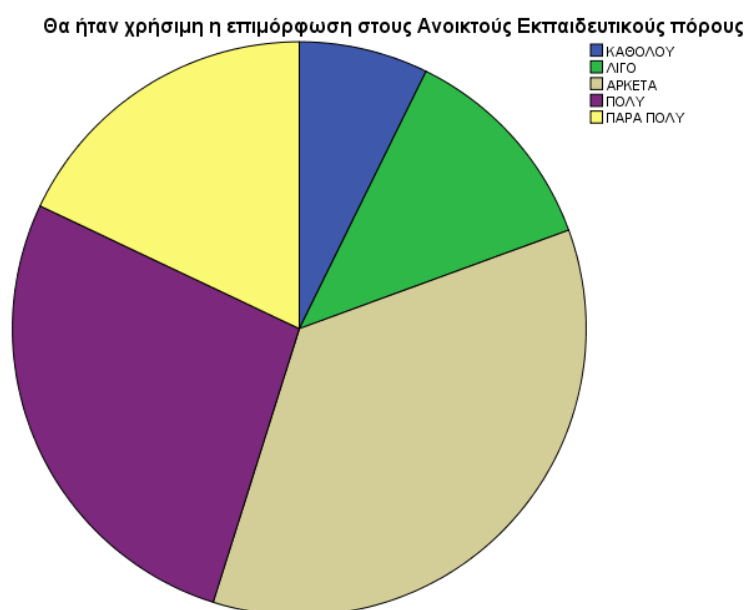


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.27: Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ΑΕΠ**

Στην τρίτη ερώτηση της Ε ενότητας που αφορά στο εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ΑΕΠ, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν οι ακόλουθες: οι 166 (80,6%) καθόλου, οι 31 (15,0%) λίγο, οι 6 (2,9%) αρκετά, οι 2 (1,0%) πολύ και 1 (0,5%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.27 κυκλικό διάγραμμα 2.1.27). Ομοίως και σε αυτή την ερώτηση όπως και προηγουμένως, η τεράστια πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για τους ΑΕΠ.

**Πίνακας 2.1.28: Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους ΑΕΠ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	15	7,3	7,3	7,3
	ΛΙΓΟ	25	12,1	12,1	19,4
	ΑΡΚΕΤΑ	73	35,4	35,4	54,9
	ΠΟΛΥ	56	27,2	27,2	82,0
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	37	18,0	18,0	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



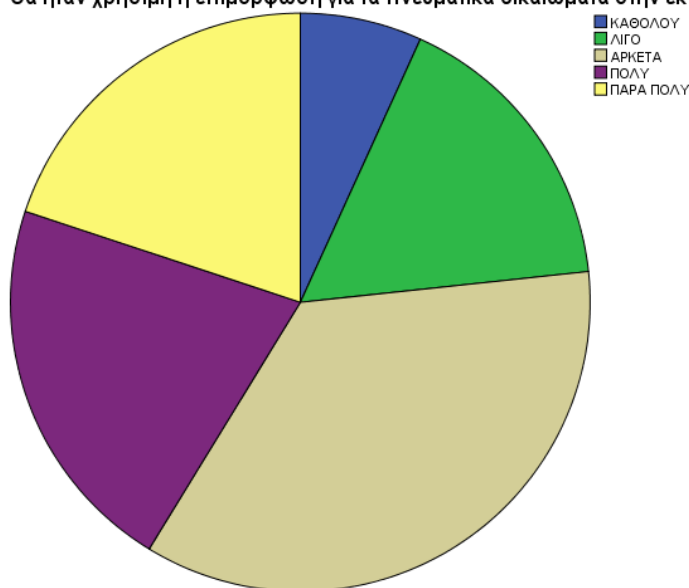
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.28: Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους ΑΕΠ**

Στην τέταρτη ερώτηση της Ε ενότητας που διερευνά το εάν θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους ΑΕΠ, οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν οι εξής: οι 73 (35,4%) αρκετά, οι 56 (27,2%) πολύ, οι 37 (18,0%) πάρα πολύ, οι 25 (12,1%) λίγο και οι 15 (7,3%) καθόλου (πίνακας 2.1.28 κυκλικό διάγραμμα 2.1.28). Κατά συνέπεια των προηγούμενων απαντήσεων φαίνεται λογικό το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων να θεωρεί χρήσιμη την επιμόρφωση στους ΑΕΠ.

**Πίνακας 2.1.29: Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	14	6,8	6,8	6,8
	ΛΙΓΟ	34	16,5	16,5	23,3
	ΑΡΚΕΤΑ	73	35,4	35,4	58,7
	ΠΟΛΥ	44	21,4	21,4	80,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	41	19,9	19,9	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

**Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.29: Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση**

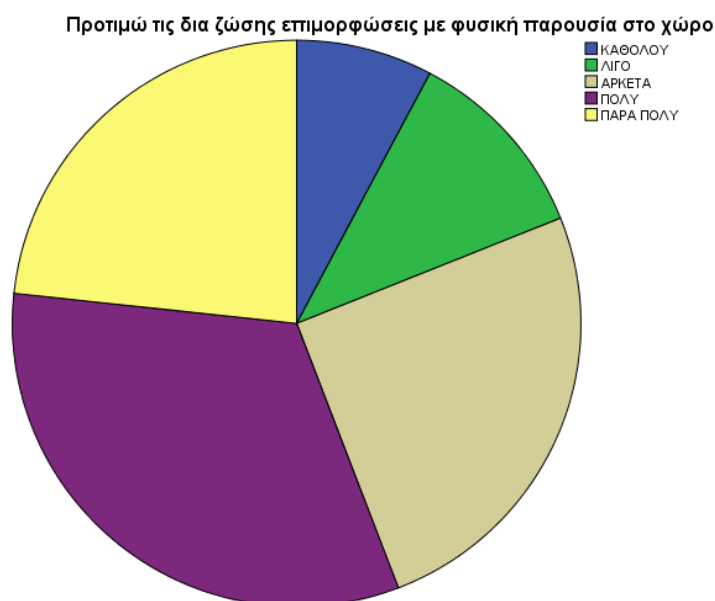
Η πέμπτη ερώτηση της Ε ενότητας διερευνά το εάν θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση και συγκεντρώνει τις ακόλουθες απαντήσεις: οι 73 (35,4%) αρκετά, οι 44 (21,4%) πολύ, οι 41 (19,9%) πάρα πολύ, οι 34 (16,5%) λίγο και οι 14 (6,8%) καθόλου (πίνακας 2.1.29 κυκλικό διάγραμμα 2.1.29). Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση αυτή όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία χρήσιμη την επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση.

## Ερωτήσεις ΣΤ ενότητας

Η ΣΤ ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις 26-32 που αφορούν τους τρόπους επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 2.1.30: Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	16	7,8	7,8	7,8
	ΛΙΓΟ	23	11,2	11,2	18,9
	ΑΡΚΕΤΑ	52	25,2	25,2	44,2
	ΠΟΛΥ	67	32,5	32,5	76,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	48	23,3	23,3	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



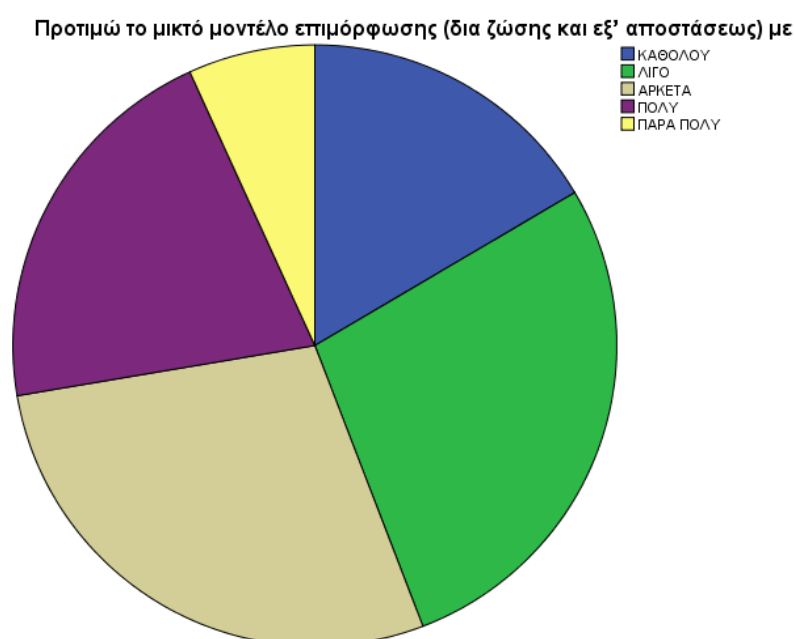
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.30: Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο**

Συγκεκριμένα η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στο εάν προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο και απαντήσεις ου δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες: οι 67 (32,5%) πολύ, οι 52 (25,2%) αρκετά, οι 48 (23,3%) πάρα πολύ, οι 23 (11,2%) λίγο και οι 16 (7,8%) καθόλου (πίνακας 2.1.30 κυκλικό διάγραμμα 2.1.30). Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται ότι προτιμά τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο.



**Πίνακας 2.1.31: Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με υποστήριξη εκπαιδευτή στη φάση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	34	16,5	16,5	16,5
	ΛΙΓΟ	57	27,7	27,7	44,2
	ΑΡΚΕΤΑ	58	28,2	28,2	72,3
	ΠΟΛΥ	43	20,9	20,9	93,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	6,8	6,8	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



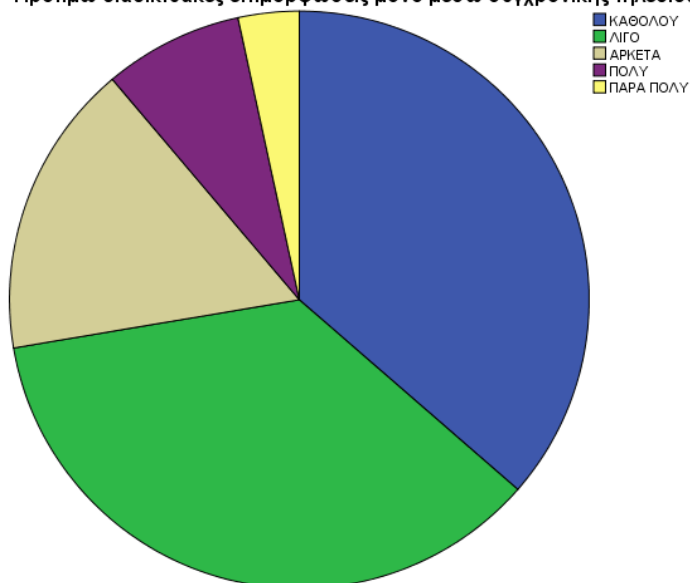
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.31: Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με υποστήριξη εκπαιδευτή στη φάση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η δεύτερη ερώτηση της ΣΤ ενότητας διερευνά εάν προτιμούν το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) και οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν: οι 58 (28,2%) αρκετά, οι 57 (27,7%) λίγο, οι 43 (20,9%) πολύ, οι 34 (16,5%) καθόλου και οι 14 (6,8%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.31 κυκλικό διάγραμμα 2.1.31). Εδώ δια διαφοροποιείται το ποσοστό απαντήσεων και βλέπουμε ότι σχεδόν κατά το ήμισυ οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι προτιμούν αρκετά έως πάρα πολύ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με υποστήριξη εκπαιδευτή στη φάση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

**Πίνακας 2.1.32: Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	75	36,4	36,4	36,4
	ΛΙΓΟ	74	35,9	35,9	72,3
	ΑΡΚΕΤΑ	34	16,5	16,5	88,8
	ΠΟΛΥ	16	7,8	7,8	96,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	3,4	3,4	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας

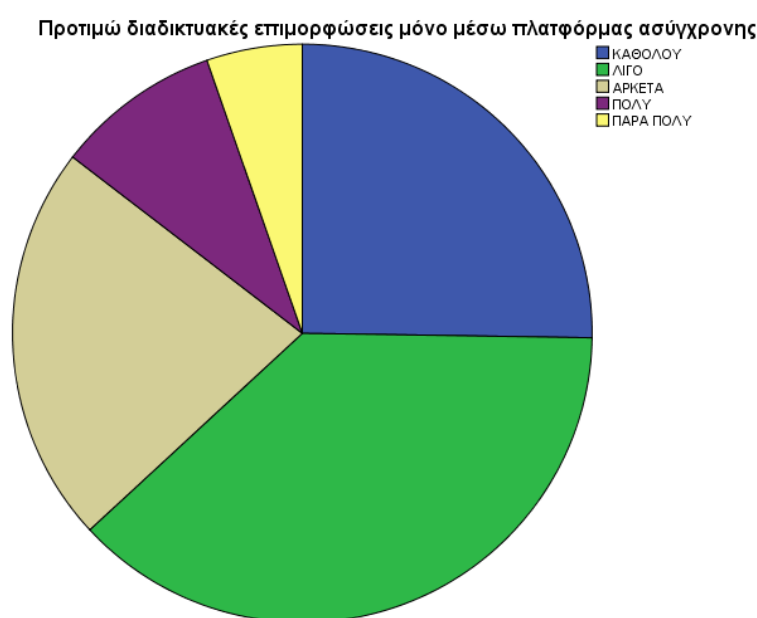


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.32: Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο**

Στην τρίτη ερώτηση της ΣΤ ενότητας που διερευνά εάν προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν οι ακόλουθες: οι 75 (36,4%) καθόλου, οι 74 (35,9%) λίγο, οι 34 (16,5%) αρκετά, οι 16 (7,8%) πολύ και οι 7 (3,4%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.32 κυκλικό διάγραμμα 2.1.32). Όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν προτιμούν στην πλειοψηφία τους τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, ενώ λίγοι έδειξαν την προτίμησή τους σε αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης.

**Πίνακας 2.1.33: Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	52	25,2	25,2	25,2
	ΛΙΓΟ	78	37,9	37,9	63,1
	ΑΡΚΕΤΑ	46	22,3	22,3	85,4
	ΠΟΛΥ	19	9,2	9,2	94,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	5,3	5,3	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

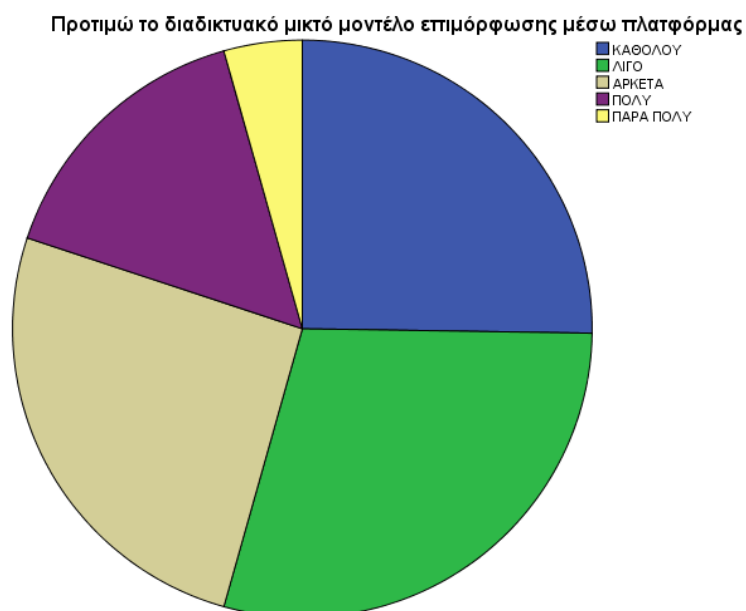


**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.33: Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή**

Στην τέταρτη ερώτηση της ΣΤ ενότητας που αναφέρεται στο εάν προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν ως εξής: οι 78 (37,9%) λίγο, οι 52 (25,2%) καθόλου, οι 46 (22,3%) αρκετά, οι 19 (9,2%) πολύ και οι 11 (5,3%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.33 κυκλικό διάγραμμα 2.1.33). Και στο μοντέλο επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους δεν δείχνουν την προτίμησή τους.

**Πίνακας 2.1.34: Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	52	25,2	25,2	25,2
	ΛΙΓΟ	60	29,1	29,1	54,4
	ΑΡΚΕΤΑ	53	25,7	25,7	80,1
	ΠΟΛΥ	32	15,5	15,5	95,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	4,4	4,4	100,0
	Total	206	100,0	100,0	



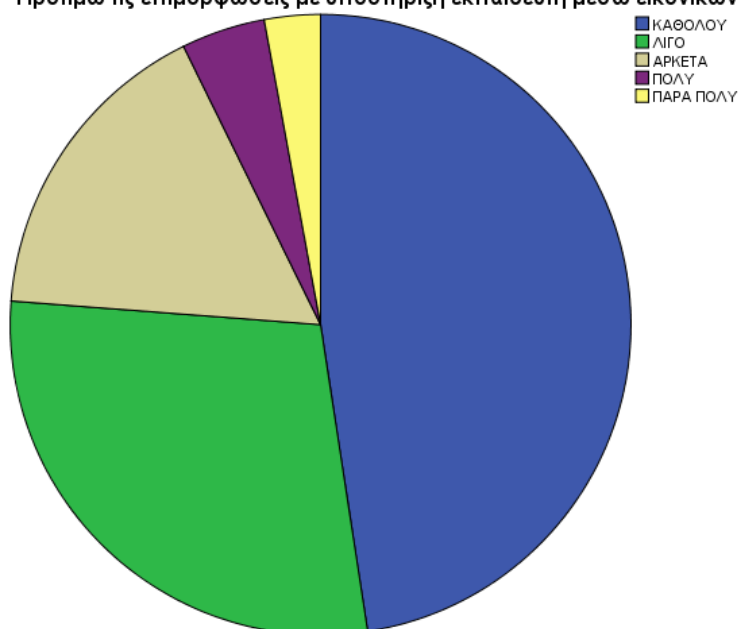
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.34: Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή**

Η πέμπτη ερώτηση της ΣΤ ενότητας αναφέρεται στο εάν προτιμούν το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: οι 60 (29,1%) λίγο, οι 53 (25,7%) αρκετά, οι 52 (25,2%) καθόλου, οι 32 (15,5%) πολύ και οι 9 (4,4%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.34 κυκλικό διάγραμμα 2.1.34). Για το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή, οι απόψεις μοιράζονται σχεδόν στην μέση καθώς οι μισοί περίπου φαίνεται ότι το προτιμούν, ενώ οι υπόλοιποι καθόλου ή λίγο.

**Πίνακας 2.1.35: Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	98	47,6	47,6	47,6
	ΛΙΓΟ	59	28,6	28,6	76,2
	ΑΡΚΕΤΑ	34	16,5	16,5	92,7
	ΠΟΛΥ	9	4,4	4,4	97,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	2,9	2,9	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων



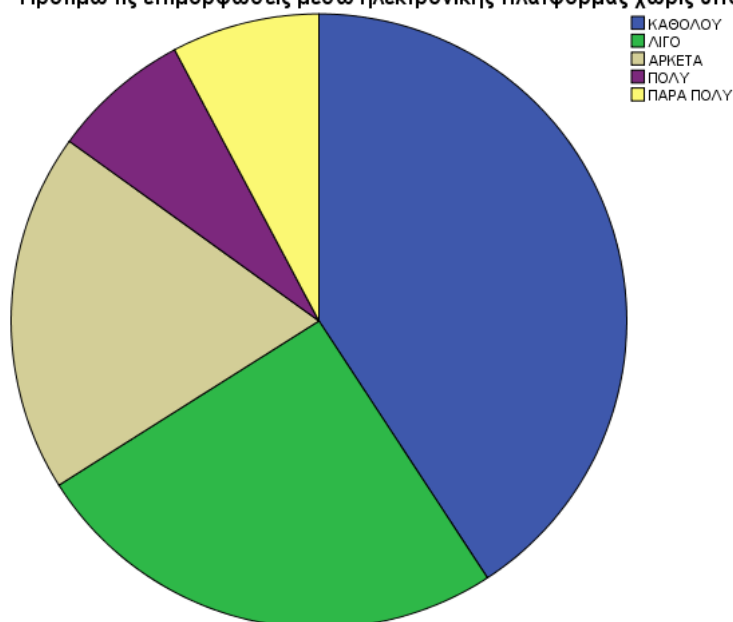
**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.35: Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων**

Στην έκτη ερώτηση της ΣΤ ενότητας οι συμμετέχοντες απάντησαν στο εάν προτιμούν τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων και οι απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες: οι 98 (47,6%) καθόλου, οι 59 (28,6%) λίγο, οι 34 (16,5%) αρκετά, οι 9 (4,4%) πολύ και οι 6 (2,9%) πάρα πολύ (πίνακας 2.1.35 κυκλικό διάγραμμα 2.1.35). Η έλλειψη προτίμησης των εκπαιδευτικών σε αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης είναι ξεκάθαρη, ενώ λίγοι είναι αυτοί που το προτιμούν αρκετά.

**Πίνακας 2.1.36: Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	84	40,8	40,8	40,8
	ΛΙΓΟ	52	25,2	25,2	66,0
	ΑΡΚΕΤΑ	39	18,9	18,9	85,0
	ΠΟΛΥ	15	7,3	7,3	92,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	7,8	7,8	100,0
	Total	206	100,0	100,0	

Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη



**Κυκλικό διάγραμμα 2.1.36: Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον**

Στην έβδομη και τελευταία ερώτηση της ΣΤ ενότητας και του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν προτιμούν τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις τους ήταν οι ακόλουθες: οι 84 (40,8%) καθόλου, οι 52 (25,2%) λίγο, οι 39 (18,9%) αρκετά, οι 16 (7,8%) πάρα πολύ και οι 15 (7,3%) πολύ (πίνακας 2.1.36 κυκλικό διάγραμμα 2.1.36). Ομοίως και εδώ φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δεν προτιμούν τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, καθώς λίγοι δήλωσαν την προτίμησή τους σε αυτό το μοντέλο.

## 2.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο Pearson r

Προκειμένου να εμβαθύνουμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και να διαπιστωθεί εάν η γνώση καθεμιάς ενότητας ερωτήσεων (π.χ. επιμόρφωση στους ΑΕΠ) επηρεάζει ή επηρεάζεται από τη γνώση των υπολοίπων ενοτήτων ερωτήσεων, και κατά συνέπεια εάν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα αλληλοεξαρτώνται, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των ενοτήτων των ερωτήσεων μεταξύ τους με το στατιστικό κριτήριο του Pearson r. Το στατιστικό κριτήριο του Pearson r εφαρμόζεται για συσχετίσεις σε κλίμακα αναλογική ή ίσων διαστημάτων, σε εξαρτημένα δείγματα με ευθύγραμμη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών (Ρούσσοι & Τσαούσης 2011). Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται οριζόντια και κάθετα οι ενότητες ερωτήσεων. Με το δείκτη N (206) περιγράφεται ο αριθμός του δείγματος, ο δείκτης sig (2-tailed) εμφανίζει το βαθμό σημαντικότητας που συμβολίζεται με ( $p < 0,05$ ), ο δείκτης Pearson εμφανίζει το βαθμό συσχέτισης, που κυμαίνεται μεταξύ του + 1 και - 1 και συμβολίζεται με το r. Εντός της παρενθέσεως αναγράφεται ο αριθμός του δείγματος. Οι βαθμοί του συγκεκριμένου δείκτη συσχέτισης ερμηνεύονται ως εξής: Αν ο δείκτης είναι μικρότερος ή ίσος του + - 0,29 δεν υπάρχει συσχέτιση, μεταξύ + - 0,30 και + - 0,49 χαμηλή συσχέτιση, μεταξύ + - 0,50 και + - 0,69 μέτρια συσχέτιση, μεταξύ + - 0,70 και + - 0,79 υψηλή συσχέτιση και μεταξύ + - 0,80 και + - 0,99 πολύ υψηλή συσχέτιση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

**Πίνακας 2.2.1: Συσχέτιση ενότητων Α – ΣΤ ερωτήσεων μεταξύ τους**

		ΕΝΟΤΗΤΑ Α	ΕΝΟΤΗΤΑ Β	ΕΝΟΤΗΤΑ Γ	ΕΝΟΤΗΤΑ Δ	ΕΝΟΤΗΤΑ Ε	ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ
ΕΝΟΤΗΤΑ _Α	Pearson	1	,766**	,521**	,322**	,443**	,432**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	206	206	206	206	206	206
ΕΝΟΤΗΤΑ _Β	Pearson	,766**	1	,610**	,332**	,447**	,391**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	206	206	206	206	206	206
ΕΝΟΤΗΤΑ _Γ	Pearson	,521**	,610**	1	,486**	,359**	,337**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	206	206	206	206	206	206
ΕΝΟΤΗΤΑ _Δ	Pearson	,322**	,332**	,486**	1	,301**	,270**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	206	206	206	206	206	206
ΕΝΟΤΗΤΑ _Ε	Pearson	,443**	,447**	,359**	,301**	1	,398**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	206	206	206	206	206	206
ΕΝΟΤΗΤΑ _ΣΤ	Pearson	,432**	,391**	,337**	,270**	,398**	1
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	206	206	206	206	206	206

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της εφαρμογής του δείκτη συσχέτισης Pearson  $r$ , όπως αυτά φαίνονται στον πίνακα 2.2.1, διαπιστώνονται τα εξής:

- Η ύπαρξη υψηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Α «Ανοικτή εκπαίδευση – Ανοικτά λογισμικά» με την ενότητα Β «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί πόροι», καθώς  $r(206) = 0,766$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή η γνώση της έννοιας της ανοικτής εκπαίδευσης και των εργαλείων της επηρεάζει σημαντικά και τη γνώση των ΑΕΠ και το αντίστροφο
- Η ύπαρξη μέτριας θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Α «Ανοικτή εκπαίδευση – Ανοικτά λογισμικά» με την ενότητα Γ «Άδειες ανοικτού περιεχομένου», καθώς  $r(206) = 0,521$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή η γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης και των



λογισμικών επηρεάζει και τη γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου και το αντίστροφο

- Η ύπαρξη μέτριας θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Β «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί πόροι» με την ενότητα Γ «Άδειες ανοικτού περιεχομένου», καθώς  $r(206) = 0,610$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν για τους ΑΕΠ πιθανότατα γνωρίζουν και για τις άδειες ανοικτού περιεχομένου και το αντίστροφο
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Α «Ανοικτή εκπαίδευση – Ανοικτά λογισμικά» με την ενότητα Δ «Πνευματικά δικαιώματα», καθώς  $r(206) = 0,322$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν για τους ΑΕΠ και τα εργαλεία τους, υπάρχει πιθανότητα να γνωρίζουν και για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση και το αντίστροφο.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Α «Ανοικτή εκπαίδευση – Ανοικτά λογισμικά» με την ενότητα Ε «Επιμόρφωση στους ΑΕΠ», καθώς  $r(206) = 0,443$ ,  $p = 0,000$  δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν για τους ΑΕΠ υπάρχει πιθανότητα να έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το αντίστροφο
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Α «Ανοικτή εκπαίδευση – Ανοικτά λογισμικά» με την ενότητα ΣΤ «Τρόποι επιμόρφωσης», καθώς  $r(206) = 0,432$ ,  $p = 0,000$  δηλαδή η γνώση για τους ΑΕΠ υπάρχει πιθανότητα να επηρεάζει και προτίμηση στον τρόπο επιμόρφωσης και το αντίστροφο.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Β «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί πόροι» με την ενότητα Δ «Πνευματικά δικαιώματα», καθώς  $r(206) = 0,332$ ,  $p = 0,000$ , που σημαίνει ότι η γνώση των ΑΕΠ υπάρχει πιθανότητα να επηρεάζει και τη γνώση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση και το αντίστροφο.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Β «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί πόροι» με την ενότητα Ε «Επιμόρφωση στους ΑΕΠ», καθώς  $r(206) = 0,447$ ,  $p = 0,000$  που σημαίνει ότι η γνώση των ΑΕΠ υπάρχει πιθανότητα να επηρεάζει και την επιμόρφωση στους ΑΕΠ και το αντίστροφο.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Β «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί πόροι» με την ενότητα ΣΤ «Τρόποι επιμόρφωσης», καθώς  $r(206) = 0,391$ ,  $p = 0,000$  που σημαίνει ότι η γνώση των ΑΕΠ υπάρχει πιθανότητα να επηρεάζει και τους τρόπους επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί και το αντίστροφο.

- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Γ «Άδειες ανοικτού περιεχομένου» με την ενότητα Δ «Πνευματικά δικαιώματα», καθώς  $r(206) = 0,486$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή η γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου υπάρχει πιθανότητα να σχετίζεται με τη γνώση για τα πνευματικά δικαιώματα και το αντίστροφο.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Γ «Άδειες ανοικτού περιεχομένου» με την ενότητα Ε «Επιμόρφωση στους ΑΕΠ», καθώς  $r(206) = 0,359$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή η γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου υπάρχει πιθανότητα να σχετίζεται με την επιμόρφωση στους ΑΕΠ και το αντίστροφο.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Γ «Άδειες ανοικτού περιεχομένου» με την ενότητα ΣΤ «Τρόποι επιμόρφωσης», καθώς  $r(206) = 0,337$ ,  $p = 0,000$ , που σημαίνει ότι η γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου υπάρχει πιθανότητα να σχετίζεται με τους τρόπους επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Δ «Πνευματικά δικαιώματα» με την ενότητα Ε «Επιμόρφωση στους ΑΕΠ», καθώς  $r(206) = 0,301$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή η γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων υπάρχει πιθανότητα να συσχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους ΑΕΠ.
- Η ύπαρξη χαμηλής θετικής συσχέτισης μεταξύ της ενότητας Ε «Επιμόρφωση στους ΑΕΠ» με την ενότητα ΣΤ «Τρόποι επιμόρφωσης», καθώς  $r(206) = 0,398$ ,  $p = 0,000$ , δηλαδή η επιμόρφωση στους ΑΕΠ υπάρχει πιθανότητα να συσχετίζεται με τους τρόπους επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των ενοτήτων ερωτήσεων παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) οι ενότητες των ερωτήσεων θα αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους όπως φαίνεται και από την περιγραφή που προηγήθηκε.

### 2.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο Mann – Whitney (U)

Προκειμένου να αξιολογηθεί η στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους παράγοντες φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης και στο σύνολο των 32 απαντήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Mann & Whitney. Το εν λόγω μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δυο διαφορετικά επίπεδα μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και όταν χρησιμοποιούμε σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων. (Ρούσσοι & Τσαούσης 2011). Στους πίνακες που ακολουθούν εμφανίζονται οριζόντια οι ερωτήσεις και στο κάτω μέρος η ανεξάρτητη μεταβλητή (π.χ. φύλο). Με το δείκτη Mann – Whitney (U) αναφέρονται οι διαφορές, με το Asymp.Sig. (2-tailed) αποδίδεται ο βαθμός σημαντικότητας ( $p < 0,05$ ). Εντός της παρενθέσεως αναγράφεται ο αριθμός του δείγματος. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

**Πίνακας 2.3.1: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ φύλου και ερωτήσεων Α ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση	Γνωρίζω τι λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα	Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού
Mann-Whitney U	4572,000	4236,000	5028,000	4450,000	4186,500
Wilcoxon W	12198,000	11862,000	8514,000	12076,000	11812,500
Z	-1,311	-2,126	-,188	-1,652	-2,348
Asymp. Sig. (2-tailed)	,190	,033	,851	,099	,019

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Ο παράγοντας φύλο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 2.3.1)

- με τη γνώση του τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή λογισμικά ανοικτού κώδικα, αφού  $U (83, 123) = 4236,000$   $p = 0,033$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, αφού  $U (83, 123) = 4186,500$   $p = 0,019$

**Πίνακας 2.3.2: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ φύλου και ερωτήσεων Β ενότητας**

		Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους	Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου	Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου	Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου	Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων	Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου
Mann-Whitney U	4019,000	4142,000	4214,000	4199,500	4628,000	5082,000	4932,500
Wilcoxon W	11645,000	11768,000	11840,000	11825,500	12254,000	12708,000	12558,500
Z	-2,743	-2,475	-2,348	-2,320	-1,212	-,055	-,439
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,013	,019	,020	,225	,956	,660

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Ο παράγοντας φύλο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 2.3.2)

- με το ότι γνωρίζουν τι είναι οι ΑΕΠ, αφού  $U(83,123) = 4019,000$   $p = 0,006$
- με το ότι γνωρίζουν πώς να εντοπίζουν τους κατάλληλους ΑΕΠ, αφού  $U(83,123) = 4142,000$   $p = 0,013$
- με το ότι χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους, αφού  $U(83,123) = 4214,000$   $p = 0,019$
- με το ότι οι ΑΕΠ τους βοηθούν στη διδασκαλία τους, αφού  $U(83,123) = 4199,500$   $p = 0,020$

**Πίνακας 2.3.3: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ φύλου και ερωτήσεων Γ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ	Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια	Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό
Mann-Whitney U	4344,500	5011,000	5045,000	5094,000
Wilcoxon W	11970,500	12637,000	8531,000	12720,000
Z	-2,128	-,296	-,191	-,043
Asymp. Sig. (2-tailed)	,033	,767	,849	,966

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Ο παράγοντας φύλο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 2.3.3)

- με το ότι γνωρίζουν τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου, αφού  $U (83,123) = 4344,500$   $p = 0,033$

**Πίνακας 2.3.4: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ φύλου και ερωτήσεων Δ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα	Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση	Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς	Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν
Mann-Whitney U	4963,000	4945,500	4604,500	4170,500
Wilcoxon W	8449,000	12571,500	12230,500	7656,500
Z	-,348	-,393	-1,250	-2,301
Asymp. Sig. (2-tailed)	,728	,694	,211	,021

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Ο παράγοντας φύλο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 2.3.4)

- με το ότι λαμβάνουν υπόψη τους το νομοθετικό περιεχόμενο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο, αφού  $U(83,123) = 4170,500$   $p = 0,021$

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το φύλο παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) ότι με βάση το φύλο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες

**Πίνακας 2.3.5: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ βαθμίδας εκπαίδευσης και ερωτήσεων Α ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα	Γενικά Χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού
Mann-Whitney U	4869,500	4874,000	4066,500	4373,000
Wilcoxon W	10020,500	10025,000	9217,500	9524,000
Z	-1,046	-1,029	-2,981	-2,301
Asymp. Sig. (2-tailed)	,296	,303	,003	,021

a. Grouping Variable: ΒΑΘΜΙΔΑ

Ο παράγοντας βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας 2.3.5)

- με ολόκληρη την Α ενότητα των ερωτήσεων που αφορά την ανοικτή εκπαίδευση και τα ανοικτά λογισμικά, αφού  $U(105,101) = 4330,000$   $p = 0,041$
- με τη γενική χρήση λογισμικών στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, αφού  $U(105,101) = 4066,500$   $p = 0,003$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία τους, αφού  $U(105,101) = 4373,000$   $p = 0,021$

**Πίνακας 2.3.6: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ βαθμίδας εκπαίδευσης και ερωτήσεων Β ενότητας**

	Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους	Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου	Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου	Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου	Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων	Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου	
Mann-Whitney U	4486,000	4672,500	4762,500	4563,500	4952,000	4752,000	5239,000
Wilcoxon W	9637,000	9823,500	9913,500	9714,500	10103,000	9903,000	10804,000
Z	-2,025	-1,590	-1,397	-1,858	-,875	-1,325	-,159
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043	,112	,162	,063	,382	,185	,874

a. Grouping Variable: ΒΑΘΜΙΔΑ

Ο παράγοντας βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας 2.3.6)

- με ολόκληρη τη Β ενότητα ερωτήσεων που αφορά τη γνώση και χρήση ΑΕΠ, αφού  $U(105,101) = 4477,500$   $p = 0,050$
- με τη γνώση του τι είναι οι ΑΕΠ, αφού  $U(105,101) = 4486,000$   $p = 0,043$

**Πίνακας 2.3.7: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ βαθμίδας εκπαίδευσης και ερωτήσεων Δ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα	Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση	Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς	Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν
Mann-Whitney U	4925,500	5288,500	4804,000	4388,500
Wilcoxon W	10490,500	10853,500	9955,000	9539,500
Z	-,910	-,034	-1,223	-2,210
Asymp. Sig. (2-tailed)	,363	,973	,221	,027

a. Grouping Variable: ΒΑΘΜΙΔΑ

Ο παράγοντας βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας 2.3.7)

- με το ότι λαμβάνουν υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν υλικό από το Διαδίκτυο αφού  $U(105,101) = 4388,500$   $p = 0,027$

**Πίνακας 2.3.8: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ βαθμίδας εκπαίδευσης και ερωτήσεων ΣΤ ενότητας**

	Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσ εις με φυσική παρουσία στο χώρο	Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσ ης (δια ζώσης και εξ? αποστάσεω ς) με	Προτιμώ διαδικτυακ ές επιμορφώσ εις μόνο μέσω συγχρονικ ής τηλεδιδασκ αλίας	Προτιμώ διαδικτυακ ές επιμορφώσ εις μόνο μέσω πλατφόρμα ς ασύγχρονη ς	Προτιμώ το διαδικτυακ ό μικτό μοντέλο επιμόρφωσ ης μέσω ς πλατφόρμα ς	Προτιμώ τις επιμορφώσ εις με υποστήριξ η εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων	Προτιμώ τις επιμορφώσ εις μέσω ηλεκτρονικ ής πλατφόρμα ς χωρίς υποστήριξ η
Mann-Whitney U	4184,500	4672,500	4486,500	4895,500	5074,500	4577,000	4849,000
Wilcoxon W	9335,500	9823,500	9637,500	10460,500	10225,500	9728,000	10414,000
Z	-2,703	-1,517	-2,011	-,993	-,550	-1,825	-1,112
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,129	,044	,321	,582	,068	,266

a. Grouping Variable: ΒΑΘΜΙΔΑ

Ο παράγοντας βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας 2.3.8)

- με το ότι προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο, αφού  $U(105,101) = 4184,500$   $p = 0,007$
- με το ότι προτιμούν διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας, αφού  $U(105,101) = 4486,500$   $p = 0,0447$

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) ότι με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης (α/βάθμια ή β/βάθμια) οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες.



## 2.4. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis (H)

Προκειμένου να αξιολογηθεί η στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους παράγοντες ηλικία, προϋπηρεσία, ειδικότητα, σπουδές, επιμόρφωση και στο σύνολο των 32 απαντήσεων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H) χρησιμοποιείται όταν έχουμε μια ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα και όταν ο σχεδιασμός είναι ανεξάρτητων δειγμάτων. (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011). Επομένως, αν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική με περισσότερες από 2 κατηγορίες (π.χ. ηλικία) και η εξαρτημένη είναι σε διαβαθμισμένη κλίμακα (Likert) εκτελούμε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H), επειδή δεν έχουμε κανονική κατανομή. Στους πίνακες που ακολουθούν εμφανίζονται οριζόντια οι ερωτήσεις και στο κάτω μέρος η ανεξάρτητη μεταβλητή (π.χ. ηλικία). Με το δείκτη Chi-Square αναφέρονται οι διαφορές, με το δείκτη df οι βαθμοί ελευθερίας, με το Asymp. Sig. (2-tailed) αποδίδεται ο βαθμός σημαντικότητας ( $p < 0,05$ ). Εντός της παρενθέσεως αναγράφεται ο αριθμός του δείγματος. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

**Πίνακας 2.4.1: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ηλικίας και ερωτήσεων Α ενότητας**

		Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά	Γενικά Χρησιμοποιώ	Χρησιμοποιώ ανοικτά	Χρησιμοποιώ ανοικτά
Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση	λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα	χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου	λογισμικά στη διδασκαλία μου	λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	
Chi-Square	7,470	11,351	10,557	8,413	4,531
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,058	,010	,014	,038	,210

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΗΛΙΚΙΑ

Ο παράγοντας ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.1)

- με ολόκληρη την Α ενότητα των ερωτήσεων που αφορά την ανοικτή εκπαίδευση και τα ανοικτά λογισμικά, αφού  $H(3) = 13,277$   $p = 0,004$

- με τη γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης, αφού  $H(3) = 7,470$   $p = 0,050$
- με τη γνώση των ανοικτών λογισμικών ή λογισμικών ανοικτού κώδικα, αφού  $H(3) = 11,351$   $p = 0,010$
- με τη γενική χρήση λογισμικών στη διδασκαλία αφού  $H(3) = 10,557$   $p = 0,014$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία αφού  $H(3) = 8,413$   $p = 0,038$
- με ολόκληρη την Β ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τη γνώση και τη χρήση ΑΕΠ, αφού  $H(3) = 11,291$   $p = 0,010$

**Πίνακας 2.4.2: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ηλικίας και ερωτήσεων Β ενότητας**

	Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους	Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου	Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου	Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου	Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»	Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου	
Chi-Square	7,857	3,804	5,632	4,414	16,297	15,289	1,929
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,049	,283	,131	,220	,001	,002	,587

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΗΛΙΚΙΑ

Ο παράγοντας ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.2)

- με τη γνώση των ΑΕΠ, αφού  $H(3) = 7,857$   $p = 0,049$
- με τη γνώση των ψηφιακών αποθετηρίων ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου, αφού  $H(3) = 16,297$   $p = 0,001$
- με τη γνώση του ψηφιακού αποθετηρίου μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο», αφού  $H(3) = 15,289$   $p = 0,002$

**Πίνακας 2.4.3: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ηλικίας και ερωτήσεων Γ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου	Γνωρίζω τι είναι οι Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ	Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια	Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό
Chi-Square	2,150	2,214	8,933	6,303
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,542	,529	,030	,098

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΗΛΙΚΙΑ

Ο παράγοντας ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.3)

- με τη δημιουργία και το ανέβασμα εκπαιδευτικού υλικού σε αποθετήρια/πλατφόρμες, αφού  $H(3) = 8,933$   $p = 0,030$

**Πίνακας 2.4.4: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ηλικίας και ερωτήσεων Ε ενότητας**

	Παρακολουθώ ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ΑΕΠ	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς πόρους	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση
Chi-Square	10,018	7,107	7,832	4,531	5,835
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,018	,069	,050	,210	,120

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΗΛΙΚΙΑ

Ο παράγοντας ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.4)

- με την παρακολούθηση ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων στο διαδίκτυο, αφού  $H(3) = 10,018$   $p = 0,018$
- με την παρακολούθηση σεμιναρίων για τους ΑΕΠ, αφού  $H(3) = 7,832$   $p = 0,050$

**Πίνακας 2.4.5: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ηλικίας και ερωτήσεων ΣΤ ενότητας**

	Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο	Προτιμώ το μικτό μοντέλο (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκα λίας	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης	Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας	Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων	Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονική ς πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη
Chi-Square	1,270	9,834	11,229	15,226	8,947	21,846	21,098
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,736	,020	,011	,002	,030	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΗΛΙΚΙΑ

Ο παράγοντας ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.5)

- με ολόκληρη την ΣΤ ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τους τρόπους επιμόρφωσης, αφού  $H(3) = 15,025$   $p = 0,002$
- με την προτίμηση του μικτού μοντέλου επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) αφού  $H(3) = 9,834$   $p = 0,020$
- με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, αφού  $H(3) = 11,229$   $p = 0,011$
- με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού  $H(3) = 15,226$   $p = 0,002$
- με την προτίμηση διαδικτυακού μικτού μοντέλου επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού  $H(3) = 8,947$   $p = 0,030$
- με την προτίμηση επιμορφώσεων με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων, αφού  $H(3) = 21,846$   $p = 0,000$

- με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού  $H(3) = 21,098$   $p = 0,000$

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι η ηλικία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) ότι με βάση την ηλικία οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες.

**Πίνακας 2.4.6: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ προϋπηρεσίας και ερωτήσεων Δ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα	Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση	Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς	Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν
Chi-Square	9,193	,231	1,019	9,229
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,027	,972	,797	,026

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

Ο παράγοντας προϋπηρεσία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.6)

- τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων, αφού  $H(3) = 9,193$   $p = 0,027$
- με την λήψη υπόψη του νομοθετικού πλαισίου για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το Διαδίκτυο, αφού  $H(3) = 9,229$   $p = 0,026$

**Πίνακας 2.4.7: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ προϋπηρεσίας και ερωτήσεων Ε ενότητας**

	Παρακολουθώ ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους Ανοικτούς	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς πόρους	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση
Chi-Square	13,064	1,289	3,804	7,737	6,243
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,004	,732	,283	,052	,100

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

Ο παράγοντας προϋπηρεσία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.7)

- με ολόκληρη την ενότητα Ε των ερωτήσεων που αφορά την επιμόρφωση στους ΑΕΠ αφού,  $H(3) = 9,629$   $p = 0,022$
- με την παρακολούθηση ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων στο διαδίκτυο, αφού  $H(3) = 13,064$   $p = 0,004$
- με το χρήσιμο της επιμόρφωσης στους ΑΕΠ, αφού  $H(3) = 7,737$   $p = 0,050$

**Πίνακας 2.4.8: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ προϋπηρεσίας και ερωτήσεων ΣΤ ενότητας**

	Προτιμώ το μικτό μοντέλο	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω τηλεδιδασκα λίας	Προτιμώ Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης	Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας	Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων	Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη	
Chi-Square	1,210	,616	6,033	3,654	6,591	13,671	3,257
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,751	,893	,110	,301	,086	,003	,354

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

Ο παράγοντας προϋπηρεσία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.8)

- με την προτίμηση των επιμορφώσεων με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων, αφού  $H(3) = 13,671$   $p = 0,003$  (πίνακας, 2.4.8)

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι η προϋπηρεσία παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) ότι με βάση την προϋπηρεσία οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες.

**Πίνακας 2.4.9: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ειδικότητας και ερωτήσεων Α ενότητας**

	Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση	Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα	Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού
Chi-Square	19,751	34,026	46,661	36,996	12,617
df	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,003	,000	,000	,000	,050

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.9)

- με ολόκληρη την Α ενότητα των ερωτήσεων που αφορά την ανοικτή εκπαίδευση και τα ανοικτά λογισμικά, αφού  $H(6) = 37,830$   $p = 0,000$
- με τη γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης, αφού  $H(6) = 19,751$   $p = 0,003$
- με τη γνώση των ανοικτών λογισμικών ή λογισμικών ανοικτού κώδικα αφού  $H(6) = 34,026$   $p = 0,000$
- με τη γενική χρήση λογισμικών στη διδασκαλία, αφού  $H(6) = 46,661$   $p = 0,000$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία, αφού  $H(6) = 36,996$   $p = 0,000$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, αφού  $H(6) = 12,617$   $p = 0,050$

**Πίνακας 2.4.10: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ειδικότητας και ερωτήσεων Β ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι	Γνωρίζω πώς να εντοπίζω κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους	Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου	Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί βοηθούν στη διδασκαλία μου	Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου	Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»	Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου
Chi-Square	23,943	20,885	23,248	26,012	33,245	24,163	23,005
df	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,001	,002	,001	,000	,000	,000	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.10)

- με ολόκληρη την Β ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τη γνώση και τη χρήση ΑΕΠ, αφού  $H(6) = 35,308$   $p = 0,000$
- με τη γνώση των ΑΕΠ αφού  $H(6) = 23,943$   $p = 0,001$
- τη γνώση για τον εντοπισμό των κατάλληλων ΑΕΠ, αφού  $H(6) = 20,885$   $p = 0,002$
- τη χρήση των ΑΕΠ στη διδασκαλία, αφού  $H(6) = 23,248$   $p = 0,001$
- τη βοήθεια των ΑΕΠ στη διδασκαλία, αφού  $H(6) = 26,012$   $p = 0,000$
- με τη γνώση των ψηφιακών αποθετηρίων ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου αφού,  $H(6) = 33,245$   $p = 0,000$
- με τη γνώση του ψηφιακού αποθετηρίου μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο», αφού  $H(6) = 24,163$   $p = 0,000$
- τη χρήση υλικού από το «Φωτόδεντρο» για τη διδασκαλία, αφού  $H(6) = 23,005$   $p = 0,001$



**Πίνακας 2.4.11: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ειδικότητας και ερωτήσεων Γ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ	Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια	Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό
Chi-Square	30,860	28,219	5,865	8,757
df	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,000	,000	,438	,188

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.11)

- με ολόκληρη την Γ ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τις άδειες ανοικτού περιεχομένου, αφού  $H(6) = 21,165$   $p = 0,002$
- με τη γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου, αφού  $H(6) = 30,860$   $p = 0,000$
- με τη γνώση και χρήση των αδειών creative commons, αφού  $H(6) = 28,219$   $p = 0,000$

**Πίνακας 2.4.12: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ειδικότητας και ερωτήσεων Δ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα	Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση	Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς	Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν
Chi-Square	14,891	4,028	4,659	7,935
df	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,021	,673	,588	,243

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.12)

- με τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων  $H(6) = 14,891$   $p = 0,021$

**Πίνακας 2.4.13: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ειδικότητας και ερωτήσεων Ε ενότητας**

	Παρακολουθώ ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους Ανοικτούς	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς πόρους	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση
Chi-Square	4,810	2,247	4,753	12,041	13,447
df	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,568	,896	,576	,061	,036

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.13)

- με ολόκληρη την ενότητα Ε που αφορά τα πνευματικά δικαιώματα, αφού  $H(6) = 14,111$   $p = 0,028$
- με το χρήσιμο της επιμόρφωσης στους ΑΕΠ, αφού  $H(6) = 12,041$   $p = 0,061$
- με το χρήσιμο της επιμόρφωσης για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση, αφού  $H(6) = 13,447$   $p = 0,036$

**Πίνακας 2.4.14: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ ειδικότητας και ερωτήσεων ΣΤ ενότητας**

	Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) χωρίς με	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκα λίας	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης	Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας	Προτιμώ τις επιμορφώσεις με εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων	Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη
Chi-Square	12,721	6,399	16,540	14,578	15,698	24,964
df	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,048	,380	,011	,024	,015	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Ο παράγοντας ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.14)

- με ολόκληρη την ΣΤ ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τους τρόπους επιμόρφωσης, αφού  $H(6) = 26,056$   $p = 0,000$
- με την προτίμηση δια ζώσης επιμόρφωσης με φυσική παρουσία στον χώρο, αφού  $H(6) = 12,721$   $p = 0,048$
- με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο, αφού  $H(6) = 16,540$   $p = 0,011$
- με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού  $H(6) = 14,578$   $p = 0,24$
- με την προτίμηση διαδικτυακού μικτού μοντέλου επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού  $H(6) = 15,698$   $p = 0,15$
- με την προτίμηση επιμορφώσεων με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων, αφού  $H(6) = 24,964$   $p = 0,000$
- με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού  $H(6) = 25,796$   $p = 0,000$

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι η ειδικότητα παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) ότι με βάση την ειδικότητα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες.

**Πίνακας 2.4.15: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ σπουδών και ερωτήσεων Α ενότητας**

	Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση	Γνωρίζω τι είναι τα λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα	Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού
Chi-Square	,826	5,411	7,975	4,388	14,324
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,843	,144	,047	,222	,002

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.15)

- με ολόκληρη την Α ενότητα των ερωτήσεων που αφορά την ανοικτή εκπαίδευση και τα ανοικτά λογισμικά, αφού  $H(3) = 7,693$   $p = 0,050$
- με τη γενική χρήση λογισμικών στη διδασκαλία, αφού  $H(3) = 7,975$   $p = 0,047$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, αφού  $H(3) = 14,324$   $p = 0,002$

**Πίνακας 2.4.16: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ σπουδών και ερωτήσεων Β ενότητας**

	Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους	Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου	Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου	Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου	Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»	Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου	
Chi-Square	2,357	5,354	7,217	7,937	7,581	5,406	5,441
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,502	,148	,065	,047	,056	,144	,142

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.16)

- τη βοήθεια των ΑΕΠ στη διδασκαλία, αφού  $H(3) = 7,937$   $p = 0,047$
- με τη γνώση των ψηφιακών αποθετηρίων ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου, αφού  $H(3) = 7,581$   $p = 0,050$

**Πίνακας 2.4.17: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ σπουδών και ερωτήσεων Γ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ	Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια	Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό
Chi-Square	9,860	15,165	15,302	20,108
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,020	,002	,002	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.17)

- με ολόκληρη την Γ ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τις άδειες ανοικτού περιεχομένου, αφού  $H(3) = 17,188$   $p = 0,001$
- με τη γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου, αφού  $H(3) = 9,860$   $p = 0,020$
- με τη γνώση και χρήση των αδειών creative commons, αφού  $H(3) = 15,165$   $p = 0,002$
- με τη δημιουργία και το ανέβασμα εκπαιδευτικού υλικού σε αποθετήρια/ πλατφόρμες, αφού  $H(3) = 15,302$   $p = 0,002$
- με τη χρήση των αδειών CC κατά τη χρήση ή δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, αφού  $H(3) = 20,108$   $p = 0,000$

**Πίνακας 2.4.18: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ σπουδών και ερωτήσεων Δ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα	Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση	Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς	Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν
Chi-Square	7,712	4,258	12,685	5,547
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,052	,235	,005	,136

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.18)

- με ολόκληρη την Δ ενότητα ερωτήσεων που αφορά τα πνευματικά δικαιώματα, αφού  $H(3) = 9,696$   $p = 0,021$
- με τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων, αφού  $H(3) = 7,712$   $p = 0,0049$
- με τη γνώση ότι οι ΑΕΠ υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα, αφού  $H(3) = 12,685$   $p = 0,005$

**Πίνακας 2.4.19: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ σπουδών και ερωτήσεων Ε ενότητας**

	Παρακολούθω ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα	Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους Ανοικτούς	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους Ανοικτούς πόρους	Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση
Chi-Square	7,151	21,350	3,591	8,373	13,026
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,067	,000	,309	,039	,005

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.19)

- με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα πνευματικά δικαιώματα, αφού  $H(3) = 21,350$   $p = 0,000$
- με το χρήσιμο της επιμόρφωσης στους ΑΕΠ, αφού  $H(3) = 8,373$   $p = 0,039$
- με το χρήσιμο της επιμόρφωσης για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση, αφού  $H(3) = 13,026$   $p = 0,005$

**Πίνακας 2.4.20: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ σπουδών και ερωτήσεων ΣΤ ενότητας**

	Προτιμώ το			Προτιμώ τις			
	μικτό	Προτιμώ	Προτιμώ	Προτιμώ το	επιμορφώσει	Προτιμώ τις	
Προτιμώ τις	μοντέλο	διαδικτυακές	Προτιμώ	διαδικτυακό	ς με	επιμορφώσει	
δια ζώσης	επιμόρφωσης	επιμορφώσει	διαδικτυακές	μικτό	υποστήριξη	ς μέσω	
επιμορφώσει	(δια ζώσης	ς μόνο μέσω	επιμορφώσει	μοντέλο	εκπαιδευτή	ηλεκτρονικής	
ς με φυσική	και εξ'	συγχρονικής	ς μόνο μέσω	επιμόρφωσης	μέσω	πλατφόρμας	
παρουσία	αποστάσεως)	τηλεδιδασκα	πλατφόρμας	μέσω	εικονικών	χωρίς	
στο χώρο	με	λίας	ασύγχρονης	πλατφόρμας	κόσμων	υποστήριξη	
Chi-Square	2,255	1,393	4,796	3,874	4,512	5,025	10,796
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,521	,707	,187	,275	,211	,170	,013

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΣΠΟΥΔΕΣ

Ο παράγοντας σπουδές επηρεάζει ή παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.20)

- με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού  $H(3) = 10,796$   $p = 0,013$

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι οι σπουδές παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας (H1) ότι με βάση τις σπουδές οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες.

**Πίνακας 2.4.21: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ επιμόρφωσης και ερωτήσεων Α ενότητας**

	Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση	Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα	Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου	Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού
Chi-Square	13,427	24,408	21,396	15,944	19,312
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,020	,000	,001	,007	,002

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο παράγοντας επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.21)

- με ολόκληρη την Α ενότητα των ερωτήσεων που αφορά την ανοικτή εκπαίδευση και τα ανοικτά λογισμικά, αφού  $H(5) = 26,646$   $p = 0,000$
- με τη γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης, αφού  $H(5) = 13,427$   $p = 0,020$
- με τη γνώση των ανοικτών λογισμικών ή λογισμικών ανοικτού κώδικα, αφού  $H(5) = 24,408$   $p = 0,000$
- με τη γενική χρήση λογισμικών στη διδασκαλία, αφού  $H(5) = 21,396$   $p = 0,001$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία, αφού  $H(5) = 15,944$   $p = 0,007$
- με τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, αφού  $H(5) = 19,312$   $p = 0,002$



**Πίνακας 2.4.22: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ επιμόρφωσης και ερωτήσεων Β ενότητας**

	Γνωρίζω τι να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους	Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου	Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου	Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου	Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»	Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου	
Chi-Square	10,546	8,203	12,728	8,679	12,529	16,451	25,064
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,061	,145	,026	,123	,028	,006	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο παράγοντας επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.22)

- με ολόκληρη την Β ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τη γνώση και τη χρήση ΑΕΠ, αφού  $H(5) = 16,239$   $p = 0,006$
- τη χρήση των ΑΕΠ στη διδασκαλία, αφού  $H(3) = 12,728$   $p = 0,026$
- με τη γνώση των ψηφιακών αποθετηρίων ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου, αφού  $H(5) = 12,529$   $p = 0,028$
- με τη γνώση του ψηφιακού αποθετηρίου μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο», αφού  $H(5) = 16,451$   $p = 0,006$
- τη χρήση υλικού από το «Φωτόδεντρο» για τη διδασκαλία, αφού  $H(5) = 25,064$   $p = 0,000$

**Πίνακας 2.4.23: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ επιμόρφωσης και ερωτήσεων Γ ενότητας**

	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου	Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ	Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια	Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό
Chi-Square	25,980	11,787	16,052	4,660
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,038	,007	,459

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο παράγοντας επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.23)

- με ολόκληρη την Γ ενότητα των ερωτήσεων που αφορά τις άδειες ανοικτού περιεχομένου, αφού  $H(5) = 20,651$   $p = 0,001$
- με τη γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου, αφού  $H(5) = 25,980$   $p = 0,000$
- με τη γνώση και χρήση των αδειών creative commons, αφού  $H(5) = 11,787$   $p = 0,038$
- με τη δημιουργία και το ανέβασμα εκπαιδευτικού υλικού σε αποθετήρια/ πλατφόρμες, αφού  $H(5) = 16,052$   $p = 0,007$

**Πίνακας 2.4.24: Στατιστική σημαντικότητα μεταξύ επιμόρφωσης και ερωτήσεων ΣΤ ενότητας**

	Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο	Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας	Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης	Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας	Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων	Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη
Chi-Square	9,228	9,970	5,028	13,272	10,230	7,718	11,687
df	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,100	,076	,412	,021	,069	,173	,039

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο παράγοντας επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (πίνακας, 2.4.24)

- με την προτίμηση διαδικτυακών επιμορφώσεων μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού  $H(5) = 13,272$   $p = 0,021$
- με την προτίμηση επιμορφώσεων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, αφού  $H(5) = 11,687$   $p = 0,039$

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι η επιμόρφωση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα με όλες τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν ανωτέρω, οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική ερευνητική υπόθεσή μας ( $H_1$ ) ότι με βάση την επιμόρφωση οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ως προς τις ερωτήσεις που περιγράφονται στους ανωτέρω πίνακες.

## 2.5. Επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο $X^2$

Προκειμένου να γίνει σύγκριση των συχνοτήτων των κατηγοριών από το προφίλ και τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα με τα παραδείγματα χρήσης λογισμικών, πραγματοποιήθηκαν δοκιμές με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $X^2$  στο σύνολο των εκπαιδευτικών δείγματος ( $N=206$ ). Το  $X^2$  είναι ένα μη παραμετρικό τεστ και αποτελεί το κατάλληλο κριτήριο για την περίπτωση που τα δεδομένα της έρευνάς μας είναι κατηγορικά. Το  $X^2$  συγκρίνει την πραγματική συχνότητα με την αναμενόμενη συχνότητα προκειμένου να εκτιμήσει αν οι διαφορές είναι τυχαίες ή συστηματικές (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011). Επομένως, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική (π.χ. βαθμίδα εκπαίδευσης) και η εξαρτημένη είναι κατηγορική επίσης (π.χ. παράδειγμα λογισμικού) εκτελούμε το στατιστικό κριτήριο  $X^2$ . Στην περίπτωσή μας επιθυμούμε να εξετάσουμε αν οι συχνότητες της αναφοράς παραδείγματος ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ίδιες μεταξύ τους ή διαφέρουν. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της οποίας περιγράφονται στη συνέχεια. Στους πίνακες που ακολουθούν περιγράφονται κάθετα η αξία, η τιμή (Value), οι βαθμοί ελευθερίας (df) και η σημαντικότητα Asym.Sig. (2-sided). Οριζόντια είναι ο δείκτης Pearson Chi-Square που περιγράφει την τιμή του  $X^2$ , μέσα στην παρένθεση γράφονται οι βαθμοί ελευθερίας και η σημαντικότητα περιγράφεται με το  $p < 0,05$ . Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής:

**Πίνακας 2.5.1: Στατιστική διαφορά ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης και την αναφορά παραδείγματος λογισμικών στη διδασκαλία**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,380 <sup>a</sup>	2	,025
Likelihood Ratio	7,555	2	,023
Linear-by-Linear Association	5,432	1	,020
N of Valid Cases	206		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,88.

Τα αποτελέσματα του  $X^2$  έδειξαν ότι:  $X^2 (2) = 7,380$   $p = 0,025$  στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Άρα δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η αναφορά παραδείγματος λογισμικών στη διδασκαλία και η βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους (πίνακας 2.5.1).

**Πίνακας 2.5.2: Στατιστική διαφορά ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης και την αναφορά παραδείγματος ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,884 <sup>a</sup>	2	,050
Likelihood Ratio	6,176	2	,046
Linear-by-Linear Association	4,062	1	,044
N of Valid Cases	206		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,90.

Τα αποτελέσματα του  $X^2$  έδειξαν ότι:  $X^2 (2) = 5,884$   $p = 0,050$  Άρα δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η αναφορά παραδείγματος ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και η βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους (πίνακας 2.5.2).

### 3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε σαν σκοπό τη διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

Ποιες είναι οι γνώσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και πιο αναλυτικά:

- Εάν γνωρίζουν την έννοια και τα εργαλεία τη ανοικτής εκπαίδευσης
- Εάν γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους
- Εάν γνωρίζουν τις άδειες ανοικτού περιεχομένου
- Εάν γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ΑΕΠ
- Εάν έχουν επιμορφωθεί ή χρήζουν επιμόρφωσης ως προς τα ανωτέρω θέματα
- Το μοντέλο παρακολούθησης που προτιμούν για τις επιμορφώσεις τους

Έτσι, ως προς το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται στην Α ενότητα ερωτήσεων** και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις της Α ενότητας, φαίνεται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη ερώτηση για το εάν γνωρίζουν τι σημαίνει ανοικτή εκπαίδευση, έχουν μοιραστεί σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, καθώς οι μισοί σχεδόν απάντησαν ότι γνωρίζουν καθόλου ή λίγο τι είναι η ανοικτή εκπαίδευση και οι σχεδόν υπόλοιποι μισοί ότι γνωρίζουν αρκετά έως πολύ, πράγμα που σε πρώτη ανάγνωση δείχνει να έχουν σχέση με το αντικείμενο διερεύνησης.. Στην ερώτηση τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή λογισμικά ανοικτού κώδικα, οι περισσότεροι (σχεδόν μισοί) απάντησαν ότι γνωρίζουν αρκετά έως πολύ και οι υπόλοιποι σχεδόν μισοί ότι γνωρίζουν λίγο έως καθόλου, που σημαίνει ότι κατά το ήμισυ τουλάχιστον γνωρίζουν το θέμα και ασχολούνται με λογισμικά. Στην τρίτη ερώτηση για το εάν χρησιμοποιούν γενικά λογισμικά στη διδασκαλία τους, λίγο περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν ότι χρησιμοποιούν λίγο ή καθόλου, ενώ λιγότεροι από τους μισούς ότι χρησιμοποιούν αρκετά έως πολύ. Εδώ αρχίζει και διαφοροποιείται η κατάσταση προς το αρνητικό πρόσημο, καθώς φαίνεται ότι οι περισσότεροι μάλλον δεν ασχολούνται με λογισμικά Το δεύτερο σκέλος αυτής της ερώτησης παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς ζητείται να αναφέρουν ένα παράδειγμα, που όμως για τους περισσότερους (σχεδόν 72%) φαίνεται αδύνατο, ενώ ένα μικρό ποσοστό απάντησε εσφαλμένα που σημαίνει ότι δεν γνωρίζει στην πραγματικότητα τι είναι τα ανοικτά λογισμικά, ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που έδωσε σωστή απάντηση. Στην τέταρτη

ερώτηση για το εάν χρησιμοποιούν ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία τους, τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι στην πλειοψηφία τους δεν χρησιμοποιούν, ενώ λίγοι απάντησαν αρκετά έως πολύ. Στο παράδειγμα που ζητείται να αναφέρουν ανοικτά λογισμικά, η συντριπτική πλειοψηφία (83%) δεν μπορεί να αναφέρει κάποιο, ένα μικρό ποσοστό δίνει λάθος απάντηση και ένα επίσης μικρό ποσοστό απαντά τελικά σωστά και αναφέρει κάποια λογισμικά. Στην πέμπτη ερώτηση για το εάν χρησιμοποιούν ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά καθόλου έως λίγο και μικρό ποσοστό αρκετά έως πολύ. Στο παράδειγμα που ζητείται, η συντριπτική πλειοψηφία δεν ξέρει να απαντήσει, ένα μικρό ποσοστό απαντά εσφαλμένα και μόνο το 8% περίπου απαντά σωστά και αναφέρει κάποια λογισμικά που χρησιμοποιεί. Είναι προφανές από την Α κιάλας ενότητα ερωτήσεων ότι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν στην πλειονότητά τους την έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης, ενώ αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν και τα εργαλεία με τα οποία αυτή εφαρμόζεται.

Επιπλέον, από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των ενοτήτων ερωτήσεων φαίνεται ότι, η Α ενότητα έχει πολύ υψηλή συσχέτιση με το Β ενότητα που σημαίνει ότι η γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης και η χρήση των εργαλείων της όπως είναι τα λογισμικά έχουν, άμεση σχέση με τη γνώση και χρήση των ΑΕΠ και των δεξαμενών τους όπως είναι τα αποθετήρια. Ομοίως, η Α ενότητα επηρεάζει τη Γ αρκετά, δηλαδή η γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης και η χρήση των εργαλείων της όπως είναι τα λογισμικά έχουν, άμεση σχέση με τη γνώση και τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών αδειών. Ακόμη φαίνεται να επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό τη γνώση του νομοθετικού πλαισίου για τα πνευματικά δικαιώματα, την επιμόρφωση που έχουν στους ΑΕΠ και την προτίμηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στον τρόπο επιμόρφωσης.

Επίσης, μεταξύ των ερωτήσεων της Α ενότητας και του φύλου φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις, καθώς το φύλο επηρεάζει τη γνώση και τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Ομοίως και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει τη χρήση γενικά λογισμικών αλλά συγκεκριμένα και ανοικτών λογισμικών στη διδασκαλία, όπως και την αναφορά παραδειγμάτων χρήσης λογισμικών. Η ηλικία φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά όλες τις απαντήσεις της Α ενότητας, καθώς κατά γενική ομολογία οι νεότεροι είναι και περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση υπολογιστών και λογισμικών, ενώ η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει καμία από τις απαντήσεις της Α ενότητας. Η ειδικότητα από την άλλη, φαίνεται ότι έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση όλων των απαντήσεων, καθώς διαφορετικά απαντά ο καθηγητής πληροφορικής

από τον καθηγητή θεολογίας, ενώ οι σπουδές επηρεάζουν μόνο τη χρήση γενικά λογισμικών στη διδασκαλία και τη χρήση ανοικτών λογισμικών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Η επιμόρφωση φάνηκε ότι επηρεάζει όλες τις απαντήσεις της Α ενότητας, καθώς αυτές διαμορφώνονται με βάση το επίπεδο επιμόρφωσης που έχει ο καθένας εκπαιδευτικός, είτε στους ΑΕΠ, είτε γενικότερα.

Εν ολίγοις, για την Α ενότητα ερωτήσεων και με βάση τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, αρχικώς και στο ήμισυ περίπου του δείγματος, δηλώνουν ότι γνωρίζουν τι είναι η ανοικτή εκπαίδευση και τα εργαλεία αυτής, όμως στη διασταύρωση της ορθότητας των απαντήσεων τους, που επιχειρείται με τα παραδείγματα, στη μεγάλη πλειοψηφία τους επιδεικνύουν αδυναμία απάντησης ή εσφαλμένη αντίληψη των γνώσεων τους. Το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ειδικότητα, οι σπουδές και η επιμόρφωση επηρεάζουν τις απαντήσεις τους, ενώ η προϋπηρεσία δείχνει ότι δεν τις επηρεάζει.

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που διερευνάται στην Β ενότητα ερωτήσεων** και αφορά τη γνώση και τη χρήση ΑΕΠ στη διδασκαλία υπάρχει μια σαφής εικόνα προς την αρνητική πλευρά των απαντήσεων στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Από την πρώτη κιόλας ερώτηση που αναφέρεται στη γνώση του τι είναι οι ΑΕΠ φαίνεται ότι στην μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν λίγο τι είναι. Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρουν αρκετά και ελάχιστοι πολύ και πάρα πολύ. Το ίδιο ισχύει και για το εάν δεν γνωρίζουν πώς να εντοπίζουν τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς πόρους. Η πλειοψηφία απάντησε καθόλου και λίγο. Στην επόμενη ερώτηση που αφορά τη χρήση των ΑΕΠ στη διδασκαλία το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών φάνηκε ότι δεν χρησιμοποιεί ΑΕΠ στη διδασκαλία του, αλλά σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι ΑΕΠ στη διδασκαλία οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες περίπου εξίσου σε θετικές και αρνητικές. Το ισοζύγιο αυτό έρχεται να ανατρέψει η επόμενη ερώτηση για αν γνωρίζουν τι είναι ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου, όπου η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά αρνητικά, ενώ και στην αναφορά παραδείγματος που ζητείται επίσης η συντριπτική πλειοψηφία δεν αναφέρει κανένα παράδειγμα, ενώ ελάχιστοι απαντούν εσφαλμένα και ομοίως πολύ λίγοι ορθά. Ωστόσο, στην ερώτηση που διερευνά το εάν γνωρίζουν το «Φωτόδεντρο» και που σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη αναφορά παραδείγματος, όπου ελάχιστοι ανέφεραν το «Φωτόδεντρο» ως παράδειγμα αποθετηρίου, οι απαντήσεις εμφανίζονται μοιρασμένες με περισσότερους από τους μισούς βέβαια, να δηλώνουν ότι το γνωρίζουν καθόλου ή λίγο, αλλά και σχεδόν τους μισούς να απαντούν

αρκετά ή πολύ. Παρόλα αυτά δεν το ανέφεραν ως παράδειγμα. Στην τελευταία ερώτηση της Β ενότητας που διερευνά εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία τους, η μεγάλη πλειονότητα φάνηκε ότι δεν χρησιμοποιεί, ενώ πολύ λίγοι χρησιμοποιούν.

Επιπλέον, από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των ερωτήσεων φάνηκε ότι η Β ενότητα έχει πολύ υψηλή συσχέτιση με την Α, δηλαδή επηρεάζεται από τη γνώση της έννοιας της ανοικτής εκπαίδευσης και τη χρήση λογισμικών στη διδασκαλία, αφού είναι και αυτονόητο ότι όποιος γνωρίζει τα παραπάνω μπορεί και να τα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του ή για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Ομοίως, παρουσιάζει μεγάλη αλληλεπίδραση με τη Γ ενότητα, που σημαίνει ότι η γνώση και χρήση των ΑΕΠ είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνώση και χρήση αδειών ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου. Χαμηλή αλληλεπίδραση φαίνεται να έχει η γνώση και η χρήση ΑΕΠ με τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση, με την επιμόρφωση στους ΑΕΠ, καθώς και με τους τρόπους παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Επίσης, από τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι, το φύλο επηρεάζει τη γνώση των ΑΕΠ, τον εντοπισμό των κατάλληλων ΑΕΠ, τη χρήση των ΑΕΠ στη διδασκαλία και τη βοήθεια που προσφέρουν οι ΑΕΠ στη διδασκαλία. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι δεν γνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν τα ψηφιακά αποθετήρια και το «Φωτόδεντρο» ειδικότερα. Η βαθμίδα εκπαίδευσης, επίσης έχει σχέση με τη γνώση των ΑΕΠ και την άποψη για τη βοήθεια που προσφέρουν αυτοί στη διδασκαλία. Δεν έχει σχέση όμως με τον εντοπισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων, τη χρήση τους στη διδασκαλία, τη γνώση των ψηφιακών αποθετηρίων και του «Φωτόδεντρου» ειδικότερα, καθώς και τη χρήση υλικού από αυτό, δηλαδή ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν τους ανωτέρω πόρους. Η ηλικία επηρεάζει τη γνώση των ΑΕΠ, των ψηφιακών αποθετηρίων και του «Φωτόδεντρου», ενώ η προϋπηρεσία δεν έχει σχέση με τη γνώση και χρήση των ΑΕΠ. Η ειδικότητα παρουσιάζει μεγάλη αλληλεξάρτηση με όλες τις απαντήσεις της Β ενότητας, καθώς η γνώση και χρήση των ΑΕΠ φαίνεται να αφορά περισσότερο συγκεκριμένες ειδικότητες από άλλες. Το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τη γνώση των ψηφιακών αποθετηρίων, αλλά και την άποψη ότι οι ΑΕΠ βοηθούν και τη χρήση τους στη διδασκαλία. Το επίπεδο επιμόρφωσης αφορά όλες τις ερωτήσεις της Β ενότητας, αλλά δεν επηρεάζει στον εντοπισμό των κατάλληλων



ΑΕΠ, στον οποίο έτσι κι αλλιώς δεν μπορούν, όπως φαίνεται, να προβούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Εν συντομία, για τη Β ενότητα ερωτήσεων και με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν τι είναι οι ΑΕΠ, ούτε να εντοπίζουν τους κατάλληλους, δεν χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους και θεωρούν ότι δεν τους βοηθούν και τόσο. Επίσης, στη μεγάλη πλειονότητά τους δεν γνωρίζουν τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια, ούτε και το «Φωτόδεντρο» από το οποίο δεν χρησιμοποιούν υλικό στη διδασκαλία τους. Άλλωστε, στη συντριπτική τους πλειοψηφία αδυνατούν να αναφέρουν κάποιο παράδειγμα ψηφιακού αποθετηρίου και από τους ελάχιστους που αναφέρουν, αποδεικνύεται ότι υπάρχουν εσφαλμένες απαντήσεις, που φανερώνουν την άγνοιά τους. Το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ηλικία, οι σπουδές και η επιμόρφωση επηρεάζουν συγκεκριμένες απαντήσεις, ενώ η ειδικότητα επηρεάζει σημαντικά όλες τις απαντήσεις. Η προϋπηρεσία αντιθέτως δεν παίζει ρόλο για καμία απάντηση.

Αναφορικά με το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα και την Γ ενότητα ερωτήσεων** που αφορούν τις άδειες ανοικτού περιεχομένου και τις CC άδειες, είναι κάτι παραπάνω από φανερό μια αρνητική όψη στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς οι περισσότεροι απαντούν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου τις συγκεκριμένες άδειες. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου η συντριπτική πλειοψηφία (άνω του 90%) απαντά καθόλου και λίγο. Στην ερώτηση αν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες CC και πώς να τις χρησιμοποιούν, σε όμοιο με το ανωτέρω ποσοστό φαίνεται ότι αγνοούν παντελώς το θέμα. Σχετικά με το εάν δημιουργούν και ανεβάζουν εκπαιδευτικό υλικό σε πλατφόρμες/αποθετήρια, η συντριπτική πλειοψηφία επίσης φαίνεται ότι δεν ασχολείται με αυτό το θέμα. Το εντυπωσιακότερο όμως ποσοστό αρνητικής απάντησης βρίσκεται στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούν άδειες CC όταν δημιουργούν ή χρησιμοποιούν υλικό από το διαδίκτυο, όπου σχεδόν καθ' ολοκληρίαν (98,5%) απάντησαν αρνητικά. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός της άγνοιας των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα των αδειών ανοικτού περιεχομένου και αδειών CC.

Επιπλέον, από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των ενοτήτων ερωτήσεων φαίνεται ότι η ενότητα Γ παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με τις ενότητες Α και Β, δηλαδή η γνώση και χρήση αδειών ανοικτού περιεχομένου και αδειών CC αλληλεξαρτάται από τη γνώση και χρήση λογισμικών στην εκπαίδευση και αλληλεξαρτάται επίσης και από τη γνώση και χρήση των ΑΕΠ. Μέτρια εξάρτηση παρατηρείται μεταξύ της Γ και της Δ ενότητας, δηλαδή η γνώση και

χρήση των αδειών ανοικτού περιεχομένου και αδειών CC αλληλεξαρτάται από τη γνώση και χρήση των πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση. Η γνώση και χρήση αδειών ανοικτού περιεχομένου και αδειών CC φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται τόσο πολύ από την επιμόρφωση στα πνευματικά δικαιώματα και τους ΑΕΠ και το ίδιο και από τις προτιμήσεις στον τρόπο παρακολούθησης των επιμορφώσεων.

Επίσης, από τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι το φύλο επηρεάζει μόνο την απάντηση στην ερώτηση γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου, ενώ η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν επηρεάζει καθόλου τις ερωτήσεις αυτής της ενότητας. Η ηλικία επηρεάζει, αφενός, τη δημιουργία και το ανέβασμα εκπαιδευτικού υλικού σε πλατφόρμες και λογικά, καθώς οι νεότεροι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση λογισμικών και ΤΠΕ γενικότερα. και αφετέρου επηρεάζει τη χρήση αδειών CC κατά τη δημιουργία και χρήση υλικού από το διαδίκτυο, με την ίδια λογική της μεγαλύτερης εξοικείωσης των νεότερων με θέματα διαδικτύου και ΤΠΕ. Αντιθέτως, η προϋπηρεσία φαίνεται να μην επηρεάζει καθόλου τη γνώση και τη χρήση των αδειών ανοικτού περιεχομένου. Η ειδικότητα από την άλλη μεριά, επηρεάζει συγκεκριμένα μόνο τη γνώση των αδειών αυτών, αλλά καθόλου τη χρήση τους. Το επίπεδο των σπουδών είναι σημαντικό για τη γνώση και χρήση των ανωτέρω αδειών και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, ομοίως και το επίπεδο επιμόρφωσης που συμβάλλει σε όλες τις απαντήσεις, εκτός από τη χρήση των αδειών CC.

Συγκεντρωτικά για τη Γ ενότητα ερωτήσεων και με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου, ούτε οι άδειες CC, δεν δημιουργούν και δεν ανεβάζουν εκπαιδευτικό υλικό σε πλατφόρμες/αποθετήρια και σχεδόν κανείς από τους ελάχιστους που δημιουργούν ή χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο, δεν χρησιμοποιεί άδειες CC. Η βαθμίδα εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει καθόλου το εάν γνωρίζουν και χρησιμοποιούν άδειες ανοικτού περιεχομένου ή άδειες CC. Το φύλο, η ηλικία και η ειδικότητα επηρεάζουν συγκεκριμένες απαντήσεις, ενώ το επίπεδο σπουδών και επιμορφώσεων δείχνουν να επηρεάζουν καθολικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Ως προς το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και τη Δ ενότητα ερωτήσεων** που αφορά τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων και την χρήση τους σε σχέση με τους ΑΕΠ, παρατηρείται μια αντίφαση. Έτσι ενώ, αρχικώς, κατά το ήμισυ περίπου δηλώνουν ότι γνωρίζουν γενικά τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα, καθώς η έννοια ακούγεται συχνά σε διάφορες εκφάνσεις της, στην πορεία και όταν αυτή εξειδικεύεται στην εκπαίδευση, τα

αποτελέσματα των απαντήσεων μεταβάλλονται αποδεικνύοντας ότι τελικά αγνοούν το θεσμικό πλαίσιο των πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση. Έτσι, η μεγάλη πλειοψηφία δεν γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση και ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα. Εξίσου μεγάλο ποσοστό δεν λαμβάνει υπόψη του το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιεί υλικό από το διαδίκτυο.

Επιπλέον, από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των ενοτήτων ερωτήσεων φάνηκε ότι η Δ ενότητα έχει γενικά χαμηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες ενότητες ερωτήσεων και μέτρια με την Γ ενότητα. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση επηρεάζει σε μικρό βαθμό τη γνώση και χρήση λογισμικών, τη γνώση και χρήση ΑΕΠ και αποθετηρίων, την επιμόρφωση στους ΑΕΠ καθώς και τους τόπους προτίμησης της επιμόρφωσης. Περισσότερο φαίνεται ότι η γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων επηρεάζει τη γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου και αδειών CC, πράγμα που είναι αυτονόητο αφού η προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων επιτυγχάνεται μέσω των ανωτέρω αδειών.

Επίσης, από τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης παίζουν ρόλο μόνο στο αν λαμβάνουν υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν υλικό από το διαδίκτυο. Η προϋπηρεσία επηρεάζει το εάν γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα και εάν λαμβάνουν υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιούν υλικό από το διαδίκτυο. Η ειδικότητα παίζει ρόλο στο εάν γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα, καθώς είναι αυτονόητο για παράδειγμα ένας νομικός να γνωρίζει καλύτερα το αντικείμενο σε σχέση με άλλες ειδικότητες. Το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων αλλά και τη γνώση ότι οι ΑΕΠ υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα, καθώς κάποιες σπουδές αναφέρονται στα πνευματικά δικαιώματα. Αντιθέτως, οι επιμορφώσεις δεν σχετίζονται καθόλου με το αντικείμενο των πνευματικών δικαιωμάτων, ευκόλως κατανοητό, αφού οι επιμορφώσεις που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς με αντικείμενο τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση είναι μηδαμινές.

Με λίγα λόγια, για τη Δ ενότητα ερωτήσεων που απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση, ούτε ότι οι ΑΕΠ υπόκεινται σε πνευματικά

δικαιώματα, ούτε και λαμβάνουν υπόψη τους το νομοθετικό καθεστώς για τα πνευματικά δικαιώματα όταν χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό από το διαδίκτυο, πράγμα λογικό αφού όπως αποδεικνύεται δεν το γνωρίζουν. Κατ' αυτό τον τρόπο γκρεμίζεται θεωρητικά και πρακτικά η άποψη που έχουν αρχικά οι ίδιοι για τον εαυτό τους ότι είναι γνώστες της έννοιας των πνευματικών δικαιωμάτων και όσων αυτά περιλαμβάνουν. Το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η προϋπηρεσία, η ειδικότητα και οι σπουδές επηρεάζουν μόνο κάποιες απαντήσεις τους, ενώ οι επιμορφώσεις και η ηλικία δεν παίζουν κανένα ρόλο.

Ως προς το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και την Ε ενότητα ερωτήσεων** που αφορά την επιμόρφωση στους ΑΕΠ, παρατηρείται όπως και στις προηγούμενες ενότητες μια συσσώρευση αρνητικών απαντήσεων. Ειδικότερα στην ερώτηση εάν παρακολουθούν ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο διαδίκτυο η συντριπτική πλειοψηφία (90%) απάντησε καθόλου και λίγο, ενώ το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με την πρότερη παρακολούθηση σεμιναρίων στα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση. Σχετικά με το εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους ΑΕΠ το ποσοστό είναι εκπληκτικό (περίπου 95%) που δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια, πράγμα που είναι απολύτως λογικό, αφού τα προσφερόμενα σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης με αυτή τη θεματολογία είναι σχεδόν μηδαμινά στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Προσφέρονται εξαιρετικά περιορισμένα προγράμματα παρακολούθησης για τους εκπαιδευτικούς που να αφορούν τους ΑΕΠ και τα πνευματικά δικαιώματα που τους διέπουν. Ως αποτέλεσμα, λογικό και αναμενόμενο, είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ότι θα ήταν χρήσιμη μια επιμόρφωση στους ΑΕΠ, αλλά και στα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των ενοτήτων ερωτήσεων φάνηκε ότι η επιμόρφωση στους ΑΕΠ επηρεάζει σε μέτριο βαθμό τη γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης και τη χρήση λογισμικών, καθώς και την γνώση και χρήση των ΑΕΠ και των αποθετηρίων τους. Επηρεάζει, επίσης, σε μικρότερο βαθμό τη γνώση των αδειών ανοικτού περιεχομένου και τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων, καθώς και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους τρόπους επιμόρφωσης.

Επίσης, από τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η επιμόρφωση δεν επηρεάζουν καθόλου τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κομμάτι των επιμορφώσεων στους ΑΕΠ και τα πνευματικά δικαιώματα. Αντιθέτως, η ηλικία επηρεάζει στην παρακολούθηση ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων, όπως επίσης και στην πρότερη παρακολούθηση σεμιναρίων για τους ΑΕΠ και τα πνευματικά

δικαιώματα. Η προϋπηρεσία επηρεάζει, ομοίως, την παρακολούθηση ανοικτών ακαδημαϊκών μαθημάτων και την άποψη της χρησιμότητας της επιμόρφωσης στους ΑΕΠ. Αντιθέτως, η ειδικότητα επηρεάζει μόνο την άποψη για τη χρησιμότητα των επιμορφώσεων στους ΑΕΠ και στα πνευματικά δικαιώματα, δηλαδή αναλόγως της ειδικότητας τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ή όχι απαραίτητη την επιμόρφωση. Επίσης, αναλόγως του επιπέδου σπουδών τους οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα και θεωρούν χρήσιμη την επιμόρφωση στους ΑΕΠ και στα πνευματικά δικαιώματα.

Συγκεντρωτικά για την Ε ενότητα ερωτήσεων που απαντά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ΑΕΠ και πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και ότι θεωρούν χρήσιμη την επιμόρφωση σε αυτά τα θέματα. Η ηλικία, η προϋπηρεσία, η ειδικότητα και οι σπουδές επηρεάζουν κάποιες από τις απαντήσεις τους σε σχέση με την επιμόρφωση τους στα ανωτέρω αντικείμενα. Αντιθέτως, το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης και το επίπεδο επιμόρφωσης δεν επηρεάζουν καθόλου τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφώσεις σε θέματα ΑΕΠ και πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Για το **έκτο ερευνητικό ερώτημα και την ΣΤ ενότητα ερωτήσεων** που αφορά τους τρόπους παρακολούθησης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους, παρατηρείται μια διασπορά στις απαντήσεις τους καθώς φαίνεται να προτιμούν διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών προτιμά τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο. Λιγότεροι από τους μισούς προτιμούν το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με υποστήριξη εκπαιδευτή στη φάση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Λιγότεροι είναι αυτοί που προτιμούν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο., καθώς μάλλον ο προκαθορισμένος χρόνος αποτελεί τον ανασταλτικό παράγοντα στις υποχρέώσεις που ενδέχεται να έχει ο κάθε επιμορφούμενος. Κάπως περισσότεροι είναι όσοι προτιμούν τις επιμορφώσεις μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή, αφού η έλλειψη της υποχρέωσης παρακολούθησης μαθημάτων σε προκαθορισμένο χρόνο δίνει μεγαλύτερη ευελιξία και θεωρείται καταλληλότερη. Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή. Σχεδόν μηδαμινό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρεται να προτιμά τις επιμορφώσεις μέσω εικονικών κόσμων, καθώς αρκετοί από αυτούς δεν γνωρίζουν καν τι είναι οι λεγόμενοι εικονικοί κόσμοι και τα

προγράμματα από τα οποία υποστηρίζονται. Αλλά και για τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, δε φαίνεται να υπάρχει προτίμηση. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι τα μικτά μοντέλα επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) και το διαδικτυακό μικτό μοντέλο (συγχρονική και ασύγχρονη διδασκαλία) προτιμώνται σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα επιμόρφωσης. Η υποστήριξη εκπαιδευτή κρίνεται απαραίτητη και μάλλον συμβάλλει στην προτίμηση των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό πάντως προτιμά τις δια ζώσης επιμορφώσεις, πράγμα που επιβεβαιώνει σε συνδυασμό με την ανάγκη υποστήριξης εκπαιδευτή στα διαδικτυακά μοντέλα, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι εξοικειωμένοι και πιθανόν νιώθουν ανασφαλείς με τη χρήση ΤΠΕ.

Επιπλέον, από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των ενοτήτων ερωτήσεων φάνηκε ότι η προτίμηση στα μοντέλα επιμόρφωσης αλληλεξαρτάται με σημαντικό βαθμό από τη γνώση της ανοικτής εκπαίδευσης και τη χρήση λογισμικών. Σε μικρότερο βαθμό σχετίζεται με τη γνώση, τη χρήση και την επιμόρφωση στους ΑΕΠ και σε ακόμη μικρότερο βαθμό σχετίζεται με τη γνώση και χρήση των αδειών ανοικτού περιεχομένου, καθώς και τη γνώση των πνευματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Επίσης, από τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν προκύπτει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης, επηρεάζει τις απαντήσεις για την προτίμηση των δια ζώσης επιμορφώσεων, των διαδικτυακών επιμορφώσεων συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή και των επιμορφώσεων μέσω εικονικών κόσμων. Η ηλικία επίσης επηρεάζει όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εκτός από την κυρίαρχη προτίμησή τους που είναι οι δια ζώσης επιμορφώσεις. Φαίνεται ότι προτιμάται ανεξαρτήτως ηλικίας, σε αντίθεση με τις υπόλοιπα μοντέλα που προτιμώνται από νεότερες κυρίως ηλικίες. Η προϋπηρεσία επηρεάζει τις απαντήσεις για την επιμόρφωση μέσω εικονικών κόσμων και για το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης, αποκαλύπτοντας ότι τα χρόνια υπηρεσίας, όπως και η μεγαλύτερη ηλικία μάλλον δρουν ανασταλτικά σε καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτή που επηρεάζει όλες σχεδόν τις απαντήσεις τους, εκτός από το μικτό μοντέλο μάθησης. Το επίπεδο σπουδών αφορά μόνο την προτίμηση της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, καθώς όσο αυξημένο είναι το επίπεδο σπουδών, συνήθως τόσο περισσότερο ενδιαφέρον υπάρχει για αυτομάθηση. Το επίπεδο των επιμορφώσεων επίσης παίζει το δικό του ρόλο σε αρκετές προτιμήσεις των συμμετεχόντων, καθώς ανάλογα με το αντικείμενο και τον τρόπο

επιμόρφωσης που έχει ο καθένας, επιλέγει και το πώς θα προτιμούσε να επιμορφωθεί στη συνέχεια. Το φύλο δεν επηρεάζει καμία απάντησή τους.

Επιγραμματικά για την ΣΤ ενότητα ερωτήσεων που απαντά στο έκτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν τις δια ζώσης επιμορφώσεις και λιγότερο τα μοντέλα μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας παρακολούθησης και πάντα με την υποστήριξη εκπαιδευτή. Σε αυτό συμβάλλει η ηλικία και η προϋπηρεσία, καθώς το δείγμα αποτελείται κυρίως από μεσαίες και άνω ηλικίες με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Η ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών και το επίπεδο επιμόρφωσης επηρεάζουν τις απαντήσεις τους, αφού οι πρότερες γνώσεις και επιμορφώσεις καθορίζουν, κατά κάποιο τρόπο, και τις μελλοντικές προτιμήσεις για επιμόρφωση.

Συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα από όλα τα ερευνητικά ερωτήματα καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αγνοούν την έννοια και τα εργαλεία τη ανοικτής εκπαίδευσης, δεν γνωρίζουν τι είναι και δεν χρησιμοποιούν ΑΕΠ στη διδασκαλία τους, αγνοούν και δεν χρησιμοποιούν άδειες ανοικτού περιεχομένου, δεν γνωρίζουν τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ΑΕΠ, δεν έχουν επιμορφωθεί ως προς τα ανωτέρω θέματα και προτιμούν κυρίως το δια ζώσης μοντέλο παρακολούθησης για τις επιμορφώσεις τους.

Το θέμα των ΑΕΠ και των αδειών χρήσης τους, καθώς και η παράμετρος των πνευματικών δικαιωμάτων γενικά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, είναι ζητήματα που αναπτύσσονται ταχύτητα στην ψηφιακή εποχή που διάγουμε και έχουν ήδη ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πολιτική όλων των αναπτυγμένων χωρών, προσφάτως και της Ελλάδας. Η διαπίστωση της άγνοιας των εκπαιδευτικών ως προς την ύπαρξη και τις λειτουργίες της ανοικτής εκπαίδευσης και των ΑΕΠ, εμφανίζει επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στους σύγχρονους και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

Σ' αυτή τη λογική της ανάγκης επιμόρφωσης βασίζεται και η πρόταση για δημιουργία ετήσιου επιμορφωτικού προγράμματος δια βίου μάθησης με αντικείμενο τους ΑΕΠ. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις εξής ενότητες:

- Ανοικτή εκπαίδευση και εργαλεία εφαρμογής (χρονική διάρκεια: 3 μήνες)

Έννοια ανοικτής εκπαίδευσης, πρόσβαση στην ανοικτή εκπαίδευση, εργαλεία εφαρμογής ανοικτής εκπαίδευσης, ανοικτά λογισμικά ή λογισμικά ανοικτού κώδικα, παραδείγματα χρήσης λογισμικών, εργαλεία Web 2.0, πρακτική εφαρμογή με χρήση εργαλείων για δημιουργία πολυμεσικού υλικού.

- Ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι και αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση (χρονική διάρκεια: 3 μήνες)

Έννοιες ΑΕΠ, χρησιμότητά τους, εντοπισμός κατάλληλων ΑΕΠ, αποθετήρια ΑΕΠ, παραδείγματα εφαρμογής ανεύρεσης υλικού σε αποθετήρια και στο διαδίκτυο, «Φωτόδεντρο», χρήση «Φωτόδεντρου», πρακτική εφαρμογή με συλλογή εκπαιδευτικών αντικειμένων από αποθετήρια και το διαδίκτυο και σύνθεσή τους για δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού.

- Άδειες ανοικτού περιεχομένου και άδειες Creative Commons (χρονική διάρκεια: 3 μήνες)

Έννοιες, περιεχόμενα και είδη αδειών, τρόποι χρήσης αδειών, παραδείγματα εφαρμογής με δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού συνοδευόμενου από την κατάλληλη άδεια.

- Πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση (χρονική διάρκεια: 3 μήνες)

Έννοιες, νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση, σύνδεση πνευματικών δικαιωμάτων και αδειών χρήσης, τρόποι διασφάλισης στο διαδίκτυο, παραδείγματα εφαρμογής κατόπιν αδείας ή απαγόρευσης χρήσης εκπαιδευτικού υλικού, αναφερόμενου στα πνευματικά δικαιώματα του δημιουργού.

- Τελική αξιολόγηση με πρακτική εφαρμογή και εργασίες που θα ανέβουν σε αποθετήρια (χρονική διάρκεια: 1 μήνας)

Τελική αξιολόγηση των ενοτήτων του προγράμματος με δημιουργία/σύνθεση εκπαιδευτικού υλικού από τις επιμέρους πρακτικές εφαρμογές των ενοτήτων που



προηγήθηκαν, υπό τις προϋποθέσεις ορθής πολιτικής για τη δημιουργία και το ανέβασμα υλικού σε αποθετήρια.

- Ανατροφοδότηση ως προς τις εργασίες της τελικής αξιολόγησης (χρονική διάρκεια: 1 μήνας)

Ανατροφοδότηση με επισημάνσεις βελτιστοποίησης των εργασιών και ανέβασμα του υλικού που δημιουργήθηκε στο ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»

- Διάχυση προγράμματος μέσω ημερίδας με αντίστοιχη δημοσίευση τελικών εργασιών προγράμματος (χρονική διάρκεια: 1 μήνας)

Η μεθοδολογία υλοποίησης προτείνεται να είναι σε πλατφόρμα ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή που θα μπορεί να αποθηκευτεί αλλά και να εκτυπωθεί, προκειμένου να διευκολύνει τους επιμορφούμενους στη μελέτη τους. Εξάλλου, όπως προέκυψε και από την έρευνα το μοντέλο αυτό παρακολούθησης επιμορφώσεων συγκεντρώνει αρκετές προτιμήσεις, καθώς διευκολύνει τη μελέτη, αφού η έλλειψη της υποχρέωσης παρακολούθησης μαθημάτων σε προκαθορισμένο χρόνο δίνει μεγαλύτερη ευελιξία στους επιμορφούμενους.

Η διεξαγωγή της έρευνας αυτής έρχεται να αναδείξει την έλλειψη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο των ΑΕΠ και των πνευματικών δικαιωμάτων που διέπουν την εκπαίδευση. Επίσης, αναδεικνύει τις πρόσφατες εκπαιδευτικές πολιτικές που θέλουν την ένταξη των ΑΕΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε ότι τα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης στους ΑΕΠ από ελληνικούς φορείς εκπαίδευσης είναι μηδαμινά. Από το συνδυασμό της άγνοιας των εκπαιδευτικών στο ζήτημα και της ταυτόχρονης έλλειψης προγραμμάτων, προέκυψε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η πρόταση ενός προγράμματος δια βίου μάθησης που θα προσέφερε τις γνώσεις που η σύγχρονη τάση της εκπαιδευτική πολιτικής των αναπτυγμένων χωρών επιτάσσει. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μεταβάλλεται και καλείται να συμβαδίσει με σύγχρονες, καινοτόμες και ανοικτές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι εφοδιασμένοι με όλες τις γνώσεις και δεξιότητες ώστε ισάξια να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες μιας κοινωνικής πραγματικότητας που διαρκώς μεταβάλλεται.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο – GUnet. (2014). «Θέματα Πνευματικής Ιδιοκτησίας και Αδειοδότησης των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (OER)»

Ανδριανέσης, Π. (2008). Ανοικτή Πρόσβαση, όταν η γνώση συναντά την κοινωνία, *Καινοτομία Έρευνα Τεχνολογία*.

Βαγενά, Ε. (2007). Ζητήματα προστασίας και επιβολής των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας στο περιβάλλον του διαδικτύου, *Νομικό Βήμα*, σελ. 1077.

Βαγενά, Ε. (2008). Η ψηφιακή προστασία και διαχείριση των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας επί του διαθέσιμου υλικού στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, Ανακοίνωση στο 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ιωάννινα.

Βαλής, Χ., Ορφανού-Ραυτοπούλου, Ε., Παπούλιας, Β., Τσάκωνας, Γ., Χαρμπίλα, Β. (2003). Πνευματικά δικαιώματα στη Διαδικτυακή Εξ' Αποστάσεως εκπαίδευση, Ανακοίνωση στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, "Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: Επεκτείνοντας τα Όρια..." , ΤΕΙ Σερρών.

Δαγτόγλου, Π.Δ. (2012). *Συνταγματικό Δίκαιο, Ατομικά Δικαιώματα*, εκδόσεις: Σάκκουλα.

Εταιρεία Ελεύθερου Λογισμικού/Λογισμικού Ανοιχτού Κώδικα (ΕΕΛ/ΛΑΚ), Ημερομηνία ανάκτησης: 17-3-2016. <https://eellak.ellak.gr/i-eteria-eleftherou-logismikoulogismikou-anichtou-kodikaellak/>

Εταιρεία Ελεύθερου Λογισμικού/Λογισμικού Ανοιχτού Κώδικα (ΕΕΛ/ΛΑΚ), Ημερομηνία ανάκτησης: 30-3-2016. <https://creativecommons.ellak.gr/2015/09/11/pos-na-epilexete-tin-katallili-adia-creative-commons/>

Ελληνική Δημοκρατία. (1993). *Πνευματική Ιδιοκτησία, Συγγενικά Δικαιώματα και Πολιτιστικά Θέματα* (Ν. 2121). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου Α25

Ελληνική Δημοκρατία. (1997). *Θεσμοί, Μέτρα και Δράσεις Πολιτιστικής Ανάπτυξης* (Ν. 2557). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 271

Ελληνική Δημοκρατία. (1997). *Για την επέκταση των τμητικών συντάξεων και άλλες διατάξεις* (Ν. 2435). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 189

Ελληνική Δημοκρατία. (2000). *Άρθρο 7: Εναρμόνιση με την Οδηγία 96/9/ΕΟΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11<sup>ης</sup> Μαρτίου 1996 σχετικά με τη νομική προστασία των βάσεων δεδομένων και άλλες διατάξεις*. (Ν. 2819). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 84 Α'15

Ελληνική Δημοκρατία. (2002). *Αποκρατικοποίηση επιχειρήσεων του Δημοσίου και άλλες διατάξεις* (Ν. 3049). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 212

Ελληνική Δημοκρατία. (2002). *Εναρμόνιση του νόμου 2121/1993 με την Οδηγία 2001/29/ΕΚ* (Ν. 3057). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου Α 239

Ελληνική Δημοκρατία. (2003). *Κύρωση της Συνθήκης του Παγκόσμιου Οργανισμού Διανοητικής Ιδιοκτησίας για την πνευματική ιδιοκτησία* (Ν. 3184). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 228

Ελληνική Δημοκρατία. (2003). *Κανονισμός Λειτουργίας Δημοσίων Βιβλιοθηκών* (Υ.Α. 8300). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 1173

Ελληνική Δημοκρατία. (2013). *Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2011/77/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Σεπτεμβρίου 2011 και της Οδηγίας 2012/28/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 25<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 2012 στο ελληνικό δίκαιο και τροποποίηση του ν. 2121/1993 «Πνευματική ιδιοκτησία, συγγενικά δικαιώματα και πολιτιστικά θέματα» (Α' 25)* (Ν. 4212). Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 257

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2013). *Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων*. Ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Βρυξέλλες: EUR – Lex. Ημερομηνία ανάκτησης: 30-3-2016 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52013DC0654>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Άνοιγμα της εκπαίδευσης χάρη στις νέες τεχνολογίες. Εκπαίδευση και κατάρτιση. Ημερομηνία ανάκτησης: 30-3-2016 από [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology\\_el.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology_el.htm)*

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2001). *Για την εναρμόνιση ορισμένων πτυχών του δικαιώματος του δημιουργού και συγγενικών δικαιωμάτων στην κοινωνία της πληροφορίας* (ΟΔΗΓΙΑ 2001/29/ΕΚ). Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 167 της 22/06/2001 σ. 0010 - 0019

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (1996). *Σχετικά με τη νομική προστασία των βάσεων δεδομένων* (ΟΔΗΓΙΑ 96/9/ΕΟΚ). Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 077 της 27/03/1996 σ. 0020 - 0028

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (1993). *Περί συντονισμού ορισμένων κανόνων όσον αφορά τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας και τα συγγενικά δικαιώματα που εφαρμόζονται στις δορυφορικές ραδιοηλεκτρικές μεταδόσεις και την καλωδιακή αναμετάδοση* (ΟΔΗΓΙΑ 96/9/ΕΟΚ). Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 248 της 06/10/1993 σ. 0015 – 0021

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2011). *Τροποποίηση της οδηγίας 2006/116/ΕΚ για τη διάρκεια προστασίας του δικαιώματος πνευματικής ιδιοκτησίας και ορισμένων συγγενικών δικαιωμάτων* (ΟΔΗΓΙΑ 2011/77/ΕΕ). Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 265/1 της 11/1-/2011

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο Της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Σχετικά με ορισμένες επιτρεπόμενες χρήσεις ορφανών έργων* (2012). (ΟΔΗΓΙΑ 2012/28/ΕΕ). Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 299/5 της 27/10/2012

Καλλινίκου, Δ. (2003). “Τα ψηφιακά δικαιώματα – Η εναρμόνιση της ελληνικής νομοθεσίας με την οδηγία 2001/29 για το δικαίωμα του δημιουργού και τα συγγενικά δικαιώματα στην κοινωνία της πληροφορίας”, Πρακτικά της Ημερίδας "Ψηφιακό περιεχόμενο: Σύγχρονη πραγματικότητα και προοπτικές στην Ελλάδα και την Ευρώπη", Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ημερομηνία ανάκτησης: 7-1-2016, [http://www.ekt.gr/news/events/ekt/2003\\_0131/\\_dcontent\\_030131\\_DKallinikou.doc](http://www.ekt.gr/news/events/ekt/2003_0131/_dcontent_030131_DKallinikou.doc)

Καλλινίκου, Δ. (2008). Επανεξετάζοντας τα όρια της νομοθεσίας για την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας ενόψει της Ανοικτής Πρόσβασης I, *Πρακτικά διεθνές συνέδριο του*

*Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών με θέμα «Υποδομές Ανοικτής Πρόσβασης: το Μέλλον της Επιστημονικής Επικοινωνίας»*

Καράκωστας, Ι. (2003). *Δίκαιο και Internet, Νομικά ζητήματα του Διαδικτύου*, εκδόσεις: Π.Ν. Σάκκουλας.

Κονιδάρη, Ε. (2005). *Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Κοριατοπούλου-Αγγελή, Π. (2008). *Πνευματική Ιδιοκτησία*, εκδόσεις: Νομική Βιβλιοθήκη.

Κουλούρης, Α. (2007). *Πολιτικές πρόσβασης και διάθεσης του ψηφιακού περιεχομένου βιβλιοθηκών*, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Αρχαιονομίας – Βιβλιοθηκονομίας.

Λυμπέρης, Α., & Παρασκευάς, Μ. (2005). *Βήμα για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στη σχολική πραγματικότητα: Η εμπειρία του EAITY*, Συλλογικός τόμος, Εκδόσεις CTI Press, Πάτρα

Μαρίνος, Μ. (2001). «*Η Οδηγία 2001/29/ΕΚ για την πνευματική ιδιοκτησία στην κοινωνία των πληροφοριών: μια εισαγωγή*», *Η κοινωνία των Πληροφοριών και Πνευματική Ιδιοκτησία*, εκδόσεις: Σάκκουλα.

Μεγάλου, Ε. (2015). *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι - Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων: Η περίπτωση του Φωτόδεντρου*, Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, *Σχολή ΙΜ Παναγιωτόπουλου*, Τεύχος 54, Ημερομηνία πρόσβασης 3/3/2016, από <http://impanagiotopoulos.gr/images/ekdoseis-deltio/deltio54.pdf>

Μεγάλου, Ε., Κακλαμάνης, Χ. (2015). *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων «Φωτόδεντρο» και Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me*, Ανακοίνωση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος.

Μπαντή-Μαρκούτη, Β. (2010). *Προστασία Προσωπικών Δεδομένων: Η πρόκληση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της πνευματικής ιδιοκτησίας στο διαδίκτυο*, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Νομικών Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Νομικής, τομέας Αστικού Δικαίου.

Νικολόπουλος, Π. (2005). *Σχόλιο απόφασης Πρωτ. Αθ. 492/2005*, Νομικό Βήμα, τόμος 53.

- Παπαδάκης, Στ., Καλογιαννάκης, Μ., & Ζαράνης, Ν. (2013). Δημιουργώντας εφαρμογές για έξυπνες φορητές συσκευές με το AppInventor, Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής. *Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκλήσεις & Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2015). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική ηλικία, Ιωάννινα
- Παπαδημητρίου, Σ., Λιοναράκης, Α. (2013). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ανοικτά Μαθήματα στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, Ανακοίνωση στο 7<sup>ο</sup> Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης, *Μεθοδολογίες Μάθησης*, τόμος 2, μέρος Α.
- Παπαδημητρίου, Σ., Μεγάλου, Ε., Τζοβλά, Ε. (2015). Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές αξιοποίησης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ανακοίνωση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος.
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Εκδόσεις: Τόπος, Αθήνα.
- Σαβρανίδης, Χ., Παλαιολόγου, Μ-Α.& Μπαλτζής, Σ. (2002). Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας Σχετικά με τη Χρήση της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σαχίνη, Ε. (2008). Ανοικτή Πρόσβαση, όταν η γνώση συναντά την κοινωνία, *Καινοτομία Έρευνα Τεχνολογία*.
- Σκουρής, Β., Ιωάννου, Κ. (2005). *Η ελευθερία της διαφήμισης*, εκδόσεις: Σάκκουλα, Θεσ/νίκη.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. (2009). Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πηγές - Το Παράδειγμα του eXe, Ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Συνέδριο ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Σύρος.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ημερομηνία πρόσβασης: 12-4-2016, από: <http://www.lsofos.com/products/a2015-online-ex-apostaseos-ekpaideysi-apo-ti-theoria-stin-praxi/>

Σταυρίδου, Σ. (2001). «Τα τεχνολογικά μέτρα στην υπηρεσία της διαχείρισης και προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας με αφορμή τα άρθρα 6 και 7 της οδηγίας 2001/29/EK», Η κοινωνία των Πληροφοριών και Πνευματική Ιδιοκτησία, εκδόσεις Σάκκουλα.

Ελληνική Δημοκρατία (2008). *Το Σύνταγμα της Ελλάδας*. Εκδόσεις: Σάκκουλα 2008

ΤΕΙ Αθήνας, Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Ημερομηνία ανάκτησης: 2-3-2016.  
<http://opencourses.teiath.gr/index.php/design-and-features>

Τζιμογιάννης, Αθ. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Τροβά, Ε. (2001). Οι τομές για το περιβάλλον στην αναθεώρηση του 2001, Ένας αειφόρος τύπος για την Πολιτεία, Το Νέο Σύνταγμα, Ανακοίνωση στο Συνέδριο για το Αναθεωρημένο Σύνταγμα του 2001, εκδόσεις Σάκκουλα.

Τσιαβός, Π. (2007). Προσεγγίζοντας το φαινόμενο των Creative Commons: Νομικές, οργανωτικές, ιδεολογικές και τεχνολογικές διαστάσεις, Ανακοίνωση στο Συνέδριο *iCommons*, Κροατία, Ημερομηνία πρόσβασης, 04/3/2016, από <https://goo.gl/vy213R>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ). Ημερομηνία ανάκτησης: 30-3-2016. <http://www.minedu.gov.gr/eidiseis/19136-31-03-16-anoixto-logismiko-kai-eksoplismos-gia-protovathmia-kai-defterovathmia>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ). Ημερομηνία ανάκτησης: 30-3-2016. <http://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18897-21-03-16-ksekina-i-proti-fasi-tisanavathmisis-ton-psifiakon-ypodomon-ton-sxoleion>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού Αξιολόγηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **Ξενογλώσση**

Atkins, D.E., Brown, J.S., & Hammond, A. (2007). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Foundation*. Menlo Park, The William and Flora Hewlett Foundation.

- Bansford, J.D., McNamara, T.P., & Miller, D.L. (1991). Mental models and reading comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research*. New York, Longman.
- Bean, M. (2012). Great expectations: not a choice, a reality. *Keynote to the Higher Education Academy conference*. Manchester.
- Bing, J. (2004). Copymarks, A suggestion for simple management of copyrighted material
- Bogue, L. R. (2005). The problems with open source. *Daily Newsletters*, ZDNet UK's daily newsletter
- Bruen, C., Henric, C., Strunz, B. (2010). DSpace Helps Irish National Learning Repository To Change Its Focus, In *Proceedings of 5th Intl. Conference on Open Repositories*
- Butcher, N. (2011). *Commonwealth of Learning & UNESCO, A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*.
- Camilleri, A.F., Ehlers, U., & Pawlowski, J. (2014). *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cartelli, A. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of Information communication technology*. IGI Global.
- CERI-Open Educational Resources: Meetings and Conferences – OECD, Ημερομηνία ανάκτησης: 25-2-2016. [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cornish, W. R. (1999). *Intellectual Property: Patents, Copyright, Trade Marks and Allied Rights*. London, Sweet and Maxwell.
- Creative Commons (2007a). *History: "Some rights reserved." Building a layer of reasonable copyright*. *Creative Commons*. Ημερομηνία πρόσβασης, 11-11-2015, από: <http://wiki.creativecommons.org/History>
- Downes, S. (2013). The Role of Open Educational Resources in Personal Learning. VI *International Seminar of the UNESCO chair in e-Learning*, Universitat Oberta de Catalunya.



Elkin-Koren, N. (1998). Copyright in Cyberspace: The Rule of Law and the Rule of Code, *Chicago-Kent Law Review*, Volume 73 Issue 4, *Symposium on the Internet and Legal Theory*, Article 10, Ημερομηνία πρόσβασης 1-2-2016, από, <http://scholarship.kentlaw.iit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3146&context=cklawreview>

Gourley, B. & Lane., A. (2009) Re-invigorating openness at The Open University: the role of Open Educational Resources, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 24:1, 57-65

Grodecka, K., Śliwowski, K. (2014). *Open Educational Resources Policy in Europe*, Open Educational Resources Mythbusting, Ημερομηνία πρόσβασης, 02/3/2016, από <http://oerpolicy.eu/>

Hofman, J. (2009). Introducing Copyright: A plain language guide to copyright in the 21st century, *Commonwealth of Learning (COL)*.

Hofman, J., & West, P (2008). Chapter 6: Open Licences. In *Copyright for authors, educators and librarians*. Ημερομηνία πρόσβασης 4-5-2015, από [www.col.org/resources/knowServices/copyright/Pages/openLicense.aspx](http://www.col.org/resources/knowServices/copyright/Pages/openLicense.aspx).

Hylén, J., Damme, D. V., Mulder, F, D'Antoni, S. (2012). "Open educational resources: Analysis of responses to the OECD country questionnaire, *OECD Education Working Papers*, No. 76, OECD Publishing, Ημερομηνία πρόσβασης, 12/12/2015, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532030.pdf>

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Jeffery, K. G. (2008). «Επιθυμούμε να δείξουμε τη σημασία της έρευνας για την κοινωνία», *Καινοτομία Έρευνα Τεχνολογία*.

Johnstone, Sally M. (2005). Open Educational Resources Serve the World, *Educause Quarterly*.

Kauppinen, I. (2013). Different meanings of 'knowledge as commodity' in the context of higher education. *Critical Open Educational Resources*, William and Flora Hewlett Foundation.

Keegan, D. (2000). *Distance training: Taking stock at a time of change*, London, Routledge Falmer.

Kernohan, D. & Thomas, A. (2012). Open Educational Resources a historical perspective.alt, OpenEd2012. Ανακτήθηκε 2 -11-2012, από <http://www.infodocket.com/2012/10/10/new-conferencepaper-open-educational-resources-a-historical-perspective>

Kimmons, R. (2015). Introduction to open education in K-12. *Open Courses*. University of Idaho Doceo Center.

Lane, A. (2011). *Best Practice Report on Widening Participation in Higher Education Study through Open Educational Resources*, European Association of Distance Teaching Universities, Heerlen, Netherlands.

Lang OER, Ημερομηνία ανάκτησης: 2-2-2016 από <http://langoer.eun.org/home>

Lessig, L. (1999). *Code and other laws of cyberspace*, Basic Books.

Lim, Y.L. (2002). *Cyberspace Law*, Oxford University Press.

Loyd, I. J. (2004). *Information Technology Law*, Oxford University Press.

Marandola, M. (2004). *Μελέτη Απόδοσης Πνευματικών Δικαιωμάτων*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Mason, R. (1986). Four Ethical Issues of the Information Age, *Management Information Systems Quarterly*, 10, No. 1, March.

May, C. (2000). *A Global Economy of Intellectual Property Rights: The New Enclosures*. London, Routledge

McAndrew, P., Santos, A., Lane, A., Godwin, S., Okada, A., Wilson, T., Connolly, T., Ferreira, G., Buckingham Shum, S., Bretts, J. and Webb, R. (2009). *OpenLearn Research Report 2006-2008*. The Open University, Milton Keynes, England.

Megalou, E. & Kaklamanis, C. (2014). PHOTODENTRO LOR, the Greek National Learning Object Repository, Ανακοίνωση στο INTED 2014, Valencia, Spain.

Open Discovery Space (ODS) project (2011-15): A socially-powered and multilingual open learning infrastructure to boost the adoption of eLearning resources”, CIP-ICT-PSP [www.opendiscoveryspace.eu](http://www.opendiscoveryspace.eu)

OLCOS Roadmap (2012). Open Educational Practices and Resources. Ανακτήθηκε 10-11-2012, από [http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos\\_roadmap.pdf](http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf) , POERUP Greece

Orr, D. Rimini, M. & Damme, V.D. (2015). *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

Papadimitriou, S. (2013). Open Educational Resources and Practices Unfold a Brand New World Towards an Open Higher Education in *Open Education 2030 Contribution to the JRC IPTS Call for Vision Papers Part III: Higher Education*. Retrieved on 20th of August 2013 from [http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All\\_OE2030\\_HE\\_v%204\\_author%20revise\\_OK.pdf](http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All_OE2030_HE_v%204_author%20revise_OK.pdf)

Papadopoulos, M. (2015). Open Educational Resources in higher tertiary education in Greece, Ανακοίνωση στο *Summer school A.II.Θ.*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης

Pelerman, L. (1992). *School's Out*. New York, Morrow.

Puente dura, R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Ανακοίνωση στο: *Strengthening Your District Through Technology* workshops, Maine, US. Ημερομηνία ανάκτησης 25/2/2016 από: <http://hippasus.com/resources/tte/part1.html>.

Poynder, R. (2001). *Caught in a web, Intellectual Property in cyber space*, Derwent.

Richter, T., Kretschmer, T., Stracke, M.C., Bruce, A., Hoel, T., Megalou, E., Mazar, I., Sotiriou, S. (2014). Open Educational resources in the context of school education: Barriers and possible solutions, *European Scientific Journal*, edition vol.10.

Roffe, P. (2000). *The political economy of intellectual property rights – an historical perspective. Governance, Development and Globalization: A Tribute to Lawrence*, In Tshuma J. Faundez, M. E. Footer and J. J. Norton (Eds). London, Blackstone Press.

Schell, P. G., & Burns, M. (2002). Merlot: A Repository of e-Learning Objects for Higher Education. *e-Service Journal*.

Sivin, J., Bialo, E. (1992). Ethical Use of Information Technologies in Education: Important Issues for America's Schools, *National Institute of Justice*, Department of Education.

Sotiriou, S.A., Athanasiades, N., Ramfos, A., Stracke, C.M., Richter, T., Pirkkalainen, H., Pawlowski, J.M., Klements, K., Stergioulas, L., Manouselis, N., Moumoutzis, N. (2013).

Open Discovery Space. In: Paulsen, M.F., Szücs, A. (Eds.), *The Joy of Learning: Enhancing Learning Experience, Improving Learning Quality*. Oslo – Norway, Proceedings of the 22nd EDEN 2013 Annual Conference, Oslo, Norway, European Distance and E-Learning Network, Buda-pest, Hungary, pp. 495-503.

Strokes, S. (2002). *Digital Copyright, Law and Practice* (Ed). Butterworths

Sutter, M. and Brugger, R. (2007). Swiss (Inter-)National Learning Object Repository, In Proceedings of TERENA “*Collaboration on Storage Services*” Workshop, Amsterdam

UNESCO/COL OER (2012). *Guidelines for OER in Higher Education, A Government Policy Development Template to Progress Effective Implementation of Open Educational Resources (OER)*: Draft Document, Ημερομηνία πρόσβασης 14-3-2016, από [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/oer\\_country\\_policy\\_template.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/oer_country_policy_template.pdf)

UNESCO (2012). *What are Open Educational Resources (OERs)?*, Ημερομηνία ανάκτησης, 4-2-2015. Στο <http://www.unesco.org/>

UNESCO (2012). *2012 Paris OER Declaration*. World OER Congress, Paris, June 2012.

Unesco / COL: *A Basic Guide to Open Educational Resources*, Ημερομηνία πρόσβασης 4-1-2016, από <http://www.oerafrica.org/ResourceResults/tabid/1562/mctl/Details/id/39016/Default.aspx>

Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Glasgow: JISC, CETIS, Ημερομηνία πρόσβασης, 12 -01-2014, από <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>

Wiley, D. (1998). *Open Content*. Open Content.org, Ημερομηνία πρόσβασης, 11-12-2015, <http://opencontent.org/blog/archives/1123>

Wiley, D. A. (2003). A modest history of OpenCourseWare. *Autounfocus blog*, Ημερομηνία ανάκτησης: 11-12-2015. <http://www.reusability.org/blogs/david/archives/000044.html>

Wiley, D. (2010). OER 101: Theory and Practice, Instructional Psychology and Technology Brigham, *Workshop on Open Educational Resources*, Young University, Ημερομηνία ανάκτησης, 13-04-2015: <http://opencontent.org/blog/archives/1725>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## Ερωτηματολόγιο Έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ  
ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους. Έτσι διερευνάται η χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, η γνώση του νομικού πλαισίου που τους αφορά, καθώς και πρότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο, προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της νόμιμης χρήσης τους.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ): *«οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι είναι το ψηφιοποιημένο υλικό που προσφέρεται ελεύθερα και ανοιχτά για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για να το χρησιμοποιήσουν ή να το επαναχρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα. Περιλαμβάνει μαθησιακό περιεχόμενο, λογισμικό για την ανάπτυξη, χρήση και διανομή του περιεχομένου και διατίθεται με ανοικτές άδειες»*

Με το παρόν ερωτηματολόγιο διασφαλίζεται η ανωνυμία των ερωτώμενων, καθώς δεν ζητούνται πληροφορίες προσωπικού χαρακτήρα.

Παρακαλείσθε να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας και να απαντήσετε ελεύθερα, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας στην έρευνα

Ζερβού Κυριακή

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70/ΠΕ 13 Δασκάλα/Νομικός

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΝ  
ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΠΟΥ  
ΔΙΕΠΟΥΝ ΤΟΥΣ ΑΝΟΙΧΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ**

**A. ΜΕΡΟΣ**

**ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**

Φύλο: ΑΝΤΡΑΣ  ΓΥΝΑΙΚΑ

Ηλικία: 21-30  31-40  41-50  51-60

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 0-5  6-10  11-20  21 άνω

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Α/βάθμια  Β/βάθμια

Ειδικότητα: \_\_\_\_\_

Σπουδές: Άλλο Πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

Επιμόρφωση: ΠΕΚ  ΤΠΕ Α'  ΤΠΕ Β'  Σεμινάρια Συμβούλου  Άλλο

Καμία

**B. ΜΕΡΟΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ**

**A. ΕΝΟΤΗΤΑ**

1. Γνωρίζω τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
2. Γνωρίζω τι είναι τα ανοικτά λογισμικά ή τα λογισμικά ανοικτού κώδικα Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
3. Γενικά χρησιμοποιώ λογισμικά στη διδασκαλία μου Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/> Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα; -----

4. Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη διδασκαλία μου

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

.....

5. Χρησιμοποιώ ανοικτά λογισμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

-----

## B. ΕΝΟΤΗΤΑ

6. Γνωρίζω τι είναι οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

7. Γνωρίζω πώς να εντοπίζω τους κατάλληλους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

8. Χρησιμοποιώ ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους στη διδασκαλία μου

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

9. Οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι με βοηθούν στη διδασκαλία μου

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

10. Γνωρίζω τι είναι τα ψηφιακά αποθετήρια ανοικτού εκπαιδευτικού περιεχομένου

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

.....

11. Γνωρίζω το ψηφιακό αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων «Φωτόδεντρο»

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

12. Χρησιμοποιώ υλικό από το «Φωτόδεντρο» στη διδασκαλία μου

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

## Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ

13. Γνωρίζω τι είναι οι άδειες ανοικτού περιεχομένου Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
14. Γνωρίζω τι είναι οι άδειες Creative Commons και πώς να τις χρησιμοποιώ Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
15. Δημιουργώ εκπαιδευτικό υλικό και το ανεβάζω σε πλατφόρμες/αποθετήρια Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
16. Χρησιμοποιώ άδειες Creative Commons όταν δημιουργώ ή χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

#### Δ. ΕΝΟΤΗΤΑ

17. Γνωρίζω τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
18. Γνωρίζω το νομοθετικό πλαίσιο για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
19. Γνωρίζω ότι οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι υπόκεινται σε νομικούς περιορισμούς ως προς τα πνευματικά δικαιώματα Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
20. Λαμβάνω υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο για την πνευματική ιδιοκτησία όταν χρησιμοποιώ εκπαιδευτικό υλικό από το Διαδίκτυο Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

#### Ε. ΕΝΟΤΗΤΑ

21. Παρακολουθώ ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα στο Διαδίκτυο Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
22. Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
23. Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους Ανοικτούς



Εκπαιδευτικούς Πόρους Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
24. Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση στους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς πόρους Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
25. Θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση για τα πνευματικά δικαιώματα στην εκπαίδευση Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

## ΣΤ.ΕΝΟΤΗΤΑ

26. Προτιμώ τις δια ζώσης επιμορφώσεις με φυσική παρουσία στο χώρο Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
27. Προτιμώ το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως) με υποστήριξη εκπαιδευτή στη φάση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
28. Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω συγχρονικής τηλεδιδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
29. Προτιμώ διαδικτυακές επιμορφώσεις μόνο μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης διδασκαλίας με υποστήριξη εκπαιδευτή Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
30. Προτιμώ το διαδικτυακό μικτό μοντέλο επιμόρφωσης μέσω πλατφόρμας συγχρονικής και ασύγχρονης διδασκαλίας και με υποστήριξη εκπαιδευτή Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
31. Προτιμώ τις επιμορφώσεις με υποστήριξη εκπαιδευτή μέσω εικονικών κόσμων (π.χ. open sim, second life) Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
32. Προτιμώ τις επιμορφώσεις μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας χωρίς υποστήριξη εκπαιδευτή, που έχει τη μορφή της ατομικής αυτομάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον Καθόλου <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

